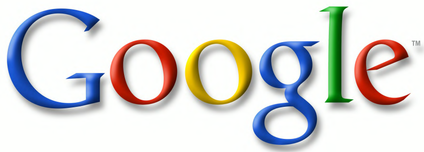






L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

DÈS LE BERCEAU

OUVRAGES DU MÊME AUTEUR :

Les trois premières années de l'Enfant, 5e édit. 1 vol. in-8 de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine,* avec une introduction de M. James Sully .... 5 fr.

L'Enfant de trois à sept ans, 3e édit. 1 vol. in-8 de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine* .... 5 fr.

L'Education morale dès le berceau, 2e édit. 1 vol. in-8 de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine* .... 5 fr.

Le Caractère de l'Enfant à l'Homme, 1 vol. in-8 de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine* .... 5 fr.

L'Education dès le Berceau. Essai de pédagogie expérimentale. 1880. 1 vol. in-8..................................... 5 fr.

Th. Thiedemann et la science de l'Enfant. — Mes deux Chats.— Essai de psychologie comparée. 1881. Une br. in-12. 2 f.

J. Jacotot et sa méthode d'émancipation intellectuelle. 1883. 1 vol. in-12.. 3 fr.

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

DÈS LE BERCEAU

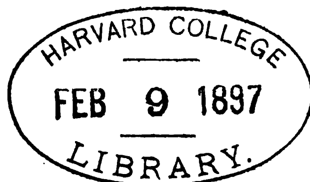
PAR

BERNARD PÉREZ



PARIS
ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET Cie
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1896


HARVARD COLLEGE
FEB 9 1897
LIBRARY.

PRÉFACE

Voici mon dernier livre sur l'enfant. Par la nature du sujet et l'identité de la méthode, il fera pendant à mon *Education morale dès le Berceau.* Il n'a pas la prétention de remplacer aucun de ces nombreux manuels d'éducation maternelle, justement appréciés, comme on a tant refait d'après Coménius, Locke, Basedow, Rousseau, Mme Pape-Carpantier, etc. Mais, à côté de ces plus ou moins bons traités, presque tous essentiellement pratiques, peut-être le mien aura-t-il l'avantage d'offrir des considérations théoriques dont leurs auteurs ne s'étaient guère préoccupés. On ne doit voir donc ici qu'un essai de psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle du petit enfant.

La culture du sens esthétique fait incontestablement partie de l'éducation dite intellectuelle. Aussi lui ai-je consacré une large place à la fin de mon livre, résumant les morceaux les mieux venus de *l'Art et de la poésie chez l'enfant,* qu'il m'a paru moins convenable de refondre pour une nouvelle édition. J'ai conservé, et le lecteur ne s'en plaindra pas, je le pense, un certain nombre de pages dues à la plume d'une de mes plus chères confidentes, et qui

ont reçu des critiques le plus flatteur accueil : son nom est Hélène.

En prenant congé des lecteurs amis de l'enfance, qui ont bien voulu reporter sur moi, son modeste observateur, un peu de cette charmante sympathie, je tiens à payer une dette de reconnaissance. Si j'ai persévéré dans ce genre d'études, je le dois au bien regretté M. Marion, à M. Ribot, à M. Buisson et à M. Compayré, dont les précieux encouragements m'y décidèrent, dès mon premier ouvrage. Puisse mon dernier essai ne pas leur paraître trop indigne de ceux qu'ils ont déjà recommandés avec tant de bienveillance (1) !

(1) Cette préface était déjà écrite lorsque j'ai reçu la triste nouvelle de la mort de M. Marion.

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

DÈS LE BERCEAU

CHAPITRE PREMIER

L'éducation des sens.

I

Observations préliminaires.

On entend par éducation des sens deux choses assez différentes, quoique se tenant entre elles fort étroitement. On peut, en effet, par un exercice méthodique et progressif, faire acquérir à chaque sens le degré de finesse que sa nature et la constitution originelle de ses organes comportent, et, par l'interprétation intellectuelle de ses impressions et des impressions associées des autres sens, en faire un instrument aussi délicat et aussi précis que possible de perception et de jugement. Ce dernier résultat est lié, il est vrai, à tout l'ensemble des progrès intellectuels, au développement de toutes les opérations mentales dont nous aurons successivement à nous oc-

cuper. Ce sujet restera, dans ce chapitre, au second plan. Nous avons à nous occuper ici tout particulièrement de l'éducation des sens pour eux-mêmes.

II

La vue

L'éducation intellectuelle de ce sens comprend trois faits principaux : la direction du regard, la perception des objets à distance et la distinction des couleurs.

I. Direction du regard. — A la suite de progrès successifs, et comme à la recherche d'une faculté vaguement pressentie par l'organisme, l'enfant arrive à fixer un objet clair, et, en détournant la tête, à diriger son regard vers un autre objet, c'est-à-dire vers une autre tache claire. Vers la fin du second mois, quelques enfants cherchent du regard la personne qui les appelle. Bientôt ils regarderont attentivement leurs mains, et un peu plus tard ils mettront dans leur bouche le doigt ou l'objet qu'on aura mis dans leur main. A la fin du quatrième mois, ils commencent à suivre des yeux des objets déplacés même d'un mouvement assez rapide. Les voilà donc en état de contracter volontairement les muscles oculaires. Au huitième mois, les mouvements de la tête et des yeux, pour fixer et suivre toutes sortes d'objets placés à une petite distance, sont devenus plus faciles et plus précis. Mais déjà l'enfant peut associer quelques sons, émis par nous, à nos mouvements et aux siens.

Le moment est venu de commencer à déterminer les directions principales où peuvent aller ou s'arrêter les objets qui avaient d'abord été par lui vaguement considérés : l'intelligence va réclamer son humble part dans l'exercice quasi machinal de la vision.

Les parents qui me lisent connaissent-ils les jeux charmants, accompagnés de petites chansons, que Frœbel imagina pour donner le premier branle à l'intelligence enfantine ? Il y a là sans doute à faire un choix, et ce qu'on y trouvera de meilleur n'est pas à imiter servilement : je recommande seulement les idées directrices, et quelques modèles agréablement suggestifs. Rappelons-nous, par exemple, à propos du sujet qui nous occupe, le premier don de l'enfant : c'est le jeu d'une balle, agitée au bout d'un cordon, ou libre dans ses mouvements. La mère suspend la balle au-dessus du berceau, et lui fait exécuter, en chantant, le mouvement horizontal :

Bim, boum, bim, boum !
Tic, tac, tic, tac.

Elle met ensuite ce mouvement en rapport avec un autre objet, faisant passer et repasser la balle :

En deçà, au delà, en deçà, au delà !

Elle l'éloigne, la rapproche :

Près, loin, près, loin !
La balle vient, la balle s'en va !
Cela vient, cela part !

Elle peut aussi indiquer le mouvement lent :

Len.....tement, len.....tement !

L'arrêt :

Arrêtez, jolie balle !

Revenons aux directions ; la balle va lentement de haut en bas :

En haut, en bas ! en haut, en bas !

On lui fait faire des mouvements circulaires :

Tourne, tourne !
A droite, à droite !
A gauche, à gauche !

Ces mouvements sont mis en rapport avec d'autres objets ; la balle tourne, par exemple, autour d'une baguette :

Plus haut, plus haut !
Plus bas, plus bas ! (1)

On comprend que ces exercices, avec ou sans chansons, peuvent se diversifier de toutes sortes de façons, et à propos de toutes sortes d'objets, jouets de l'enfant, fruits, instruments familiers. L'enfant approche du dixième mois : il est capable d'ébaucher les mouvements dont il est le témoin, et les mots très simples, un peu compris déjà, dont on les accompagne. Il demandera de lui-même à répéter ce jeu. Seulement, il est ici une difficulté dont Froebel ne sembla pas se douter. Si la personne, montrant ainsi les principales directions à l'enfant, lui fait face, les posi-

(1) *Manuel pratique des jardins d'enfants*, de F. Froebel, avec introduction de Mme de Marenholtz, Hachette édit.

tions seront interverties pour lui. Tout doit partir de sa petite personne, centre physique et intellectuel où tout se ramène. Il convient donc que l'éducateur se place sur le même plan que l'élève, derrière lui, et les mains en avant. Ses mouvements seront plus facilement perçus et imités, tout en donnant des indications exactes. C'est à force de les produire lui-même, en essayant d'y ajouter les désignations verbales, que l'enfant finira (à trois ans au plus tard) par distinguer aussi, et c'est là un progrès essentiel, sa main droite de sa main gauche, et l'extrémité supérieure de l'extrémité inférieure de sa personne. Ensuite viendront, tracés d'abord par l'éducateur sur un tableau, sur une feuille de papier, sur une ardoise ou sur le sable, sous forme de petits objets, de gros ronds, de grosses lignes, les graphiques, ou indications déjà plus abstraites du haut, du bas, de la droite, de la gauche. L'enfant y viendra lui-même, quand il y aura quelque peu pris goût, c'est-à-dire réussi : il ne faut rien hâter sous ce rapport.

On peut aussi, avant la fin de la troisième année, commencer à initier l'enfant aux distinctions géométriques des trois directions : *verticale*, *horizontale* et *oblique*. Un enfant de deux ans et demi comprendra ceci :

La poupée est debout,
Elle se couche,
Elle est couchée.

Et, en intervertissant les termes :

La poupée est couchée,
Elle se lève,
Elle est debout.

La mère, sur ses genoux, fait ces exercices avec l'enfant. A trois ans et demi, sans doute, il a joué de la même manière, avec un certain nombre d'objets familiers. On peut commencer à lui faire désigner, en les traçant sur un tableau ou sur une ardoise, une ligne verticale, une ligne oblique, une ligne horizontale, par les mots de :

Debout,
Presque couché,
Couché,
Presque couché,
Debout !

Quand il saura déjà tracer ces lignes et y appliquer exactement des noms, les mots scientifiques de *vertical, oblique, horizontal,* viendront à leur moment, ce qui n'est pas non plus pressé.

II. Perception des objets a distance. — La notion claire de la distance, et surtout son exacte appréciation, supposent, avec un certain progrès dans l'abstraction, le concours de différentes perceptions musculaires et tactilo-musculaires associées à celles de la vue, perceptions correspondant aux mouvements du globe oculaire et aux actes d'extension des bras, de préhension, de traction, de répulsion, etc. Mais la vue, par la simple distinction du clair et de l'obscur, suffit pour établir les premières notions d'extériorité, pour ébaucher la notion de la distance, et peut-être même celle de la troisième dimension.

« Si nous faisons abstraction des sensations critiques du développement post-embryonnaire, il n'est pas douteux que, même longtemps après, les choses

vues nettement à l'égard de la distance ne soient pas interprétées d'une façon correcte. Mais cela ne prouve en aucune façon que l'objet n'est pas senti correctement par l'organe, en d'autres termes, qu'il ne préexiste point des sensations pour les qualités d'éloignement de la lumière, aussi bien que pour la clarté. Il est naturel que l'organe devance en quelque manière l'entendement pour la précision. Preyer dit : « L'enfant est en bon état de voir très distinctement, l'un après l'autre, plusieurs objets situés à des distances inégales de l'œil, sans connaître leurs distances, sans même savoir, d'une manière générale, qu'elles sont inégales. » Comment expliquer cela, sinon en disant que l'adaptation, la convergence se produisent simplement, sans aucune « contribution psychique », en suite des états occasionnés par des impressions lumineuses différentes ? Les tentatives de saisir des objets éloignés indiquent seulement que nulle relation n'est établie encore entre la vue et le toucher, et non pas que l'organe de la vue n'aurait aucune sensation pour la lumière qui vient de près ou de loin. Nous-mêmes, adultes, nous sommes souvent décontenancés par des illusions optiques, qu'il nous faut d'abord apprendre à interpréter. On n'a fourni aucune preuve du fait que l'enfant ne voit pas simple et plastique de très bonne heure. Au contraire, la reconnaissance, et, partant, le souvenir visuel, sont développés tôt sans doute, puisque, comme Preyer le déclare, l'enfant de six mois reconnaît l'image de son papa dans le miroir et se « tourne » vers l'original, et que l'enfant de sept mois considère longtemps avec étonnement un visage étranger qui s'approche de

lui, et l'interprète donc « comme étranger » (1).

Tout le monde peut constater qu'un enfant de dix mois reconnaît personnes et objets à vingt mètres et plus, comme à vingt pouces. Les expériences se rapportant à la portée de la vision, chez le nourrisson et chez l'enfant de quelques semaines, ne sont pas concluantes. Selon certains, l'enfant est d'abord *hypermétrope*, c'est-à-dire plus apte à accommoder l'œil à voir de loin que de près ; il serait, selon d'autres, *brachymétrope*, mais il ne tarderait pas à devenir *emmétrope*, c'est-à-dire, voyant à une distance naturelle. Retenons seulement ceci, que l'enfant est capable de voir très nettement les objets inégalement distants, longtemps avant que la perception des distances ait commencé pour lui. Ne s'ensuit-il pas qu'on peut développer cette faculté, et, par contre-coup, la notion de distance qui en dépend relativement, comme aussi celle des grandeurs et des formes, qui relèvent en quelque manière de la vue plastique ?

Dans ces exercices, qu'on peut inaugurer peut-être aux environs du septième et du huitième mois, on ne doit utiliser qu'avec discrétion les suggestions des sens autres que la vue, dont les données se sont déjà associées aux siennes. La part la plus large doit être faite à ce dernier genre d'impressions par des objets placés à des distances variées, et autant que possible ayant des formes bien nettes et bien éclairées. Ce seront d'abord les objets les plus familiers, progressivement éloignés, jusqu'au moment où l'enfant

(1) G. Hirth, *La vue plastique, fonction de l'écorce cérébrale*, traduit de l'allemand par L. Arréat. Alcan édit., p. 102.

cesse de montrer qu'il les voit ou s'y intéresse. La mère aussi, tantôt éloignera, tantôt rapprochera l'enfant de l'objet, en l'excitant par ses gestes et par ses paroles à le regarder.

Cette reconnaissance, plusieurs fois renouvelée dans la même séance, s'applique par la même occasion à la personne qui joue avec l'enfant. Mais il faut qu'elle s'applique souvent à la personne seule. C'est un jeu très simple pour la mère, la nourrice, le père, les parents, les amis, que de se faire distinguer, désirer, de se faire sourire et appeler par le jeune enfant de huit ou dix mois, à des distances graduellement espacées, par le seul fait d'apparaître, quelquefois sans parole, sans éclat de rire, tout au plus avec une mimique silencieuse. L'enfant est alors tout à l'adaptation et au maintien de l'attention et de la reconnaissance par les yeux. Ces exercices gagneront à être faits selon le degré, facile à constater, de la vision nette, et le plus souvent au grand air, en pleine lumière, la faculté visuelle y fonctionnant dans toute sa puissance.

Au douzième mois, ce jeu embrasse un grand nombre d'êtres et d'objets reconnus par l'enfant avec un sentiment de plaisir ou d'affection, ou de tristesse et d'effroi. A cette époque encore, il ne se contente plus de tendre ses bras d'une manière insuffisante vers des objets éloignés ; il s'efforce de ramper vers eux, et se dépite de ne pouvoir les atteindre. C'est un exercice spontané qui sera utile pour la formation de la notion, déjà abstraite et du jugement rudimentaire des distances.

Ce genre d'exercice, en y ajoutant l'interprétation des portraits et des images, peut servir à déve-

lopper les deux idées corrélatives de distance et de grandeur. Ces deux idées sont nécessaires l'une à l'autre : selon qu'un objet bien connu nous apparaît plus ou moins petit, nous concluons instinctivement à son éloignement plus ou moins grand ; et, réciproquement, un objet dont l'éloignement nous est connu, est jugé par nous plus ou moins grand, selon que la distance entre nous et lui est plus considérable. C'est là le résultat d'associations visuelles et tactilo-musculaires primitives, qui s'achèvent et se précisent avec le temps, par le travail progressif de l'abstraction, du jugement et de la comparaison. Tout enfant, à peine âgé de quatre ans, je me tenais sur la porte de la maison de mes grands-parents, plongeant mon regard dans la longue rue qui menait au couvent. Je m'intéressais parfois à la petitesee des êtres perdus dans l'éloignement. A mesure qu'ils avançaient vers notre maison, ils augmentaient de proportions, et je voyais que c'étaient les mêmes. C'est là sans doute une expérience vite acquise, mais à vérifier chez l'enfant et à faire développer par la répétition ; ce fait nous explique, d'ailleurs, pourquoi l'enfant comprend de si bonne heure la réalité d'un portrait où l'original se trouve très amoindri.

A cette question de la vision à distance s'en rattache une autre qui intéresse l'hygiène aussi bien que l'éducation de l'œil. Les inconvénients de la perception habituelle des objets à courte distance ont été depuis longtemps signalés pour l'âge scolaire de l'enfance. On ne saurait trop tôt y faire attention, selon une remarque fort judicieuse d'un propre compatriote de Frœbel : « Il est un fait, dit Preyer, que je puis certifier, c'est qu'en occupant longtemps de jeunes

enfants à des travaux fins, tels que ceux qui consistent à piquer du papier, à poser des fils et à les passer ; malgré que ces travaux soient chaudement préconisés dans les *Kindergarten* d'Allemagne, et que de nombreuses heures leur soient consacrées chaque jour, on doit causer du préjudice à leurs yeux. Le fait de regarder à très petite distance, d'une façon soutenue et avec effort, est certainement nuisible aux enfants de trois à six ans, si bon que puisse être l'éclairage. Il faut avant tout défendre tout travail de ce genre, le soir, à la lumière de la lampe, sans quoi le mécanisme de l'accommodation sera trop habitué à ne fonctionner que dans un sens, et il en résultera la myopie (1). »

La myopie est un défaut grave chez l'écolier, mais on ne s'en inquiète pas autrement chez le maître. La chose vaut cependant la peine d'être prise en considération. J'ai vu toute une division de fillettes devenues relativement myopes, par imitation, parce que l'institutrice avait l'air de lire et d'écrire avec son nez plutôt qu'avec ses yeux.

Quelle que soit la qualité de notre vision, nous devons surveiller nos attitudes devant l'enfant, et ne pas nous contenter de lui imposer ou de lui recommander les bonnes. Il convient aussi de rappeler, en passant, la nécessité d'interdire aux enfants de tout âge un travail minutieux et prolongé, une écriture trop fine ou trop penchée, la lecture de caractères minuscules, toutes causes de myopie et de déformation du cou, des épaules et du dos.

(1) Preyer. *L'âme de l'enfant*, p. 48.

III. La distinction des couleurs. — La perception des couleurs ne commence pas dès la naissance. L'enfant, d'abord aveugle et photophobe, éprouve bientôt un sentiment agréable à la lumière diffuse, et il ne tarde pas à distinguer, toujours de mieux en mieux, le clair de l'obscur, le blanc du noir et du gris. Cette première et vague prise de possession du monde extérieur n'a à recevoir de nous aucun encouragement. Nous devons nous borner à entourer de soins et de précautions les délicats organes de la vue, à supprimer ou atténuer toute cause de froissement ou d'irritation, le brusque passage de l'obscurité à la lumière, le rapprochement d'une lumière trop vive, la réflexion produite par des surfaces trop brillantes ou par des objets d'une blancheur trop crue.

La bonne exposition du berceau, en face de la lumière du jour, doit être le souci constant des mères. Un peu après le troisième mois, il y a moins d'inconvénients à présenter des objets bien éclairés ou vivement agités. Mais c'est surtout le déplacement lent des personnes ou des choses, à des distances indiquées par la direction certaine du regard de l'enfant, qui peut contribuer au développement du sens optique, aussi bien qu'à celui de l'attention.

En ce qui concerne la perception distincte des couleurs, il est probable qu'elle a lieu longtemps avant l'époque où on peut lui en indiquer, et surtout lui en faire indiquer les noms. Toujours est-il que les expériences n'ont pas jusqu'ici paru possibles avant cette époque assez tardive. Les résultats donnés ne sont pas absolument concordants. Pour Preyer (1),

(1) *Loc. cit.*, p. 5 et suiv.

l'enfant distinguerait d'abord le rouge ou le jaune, et confondrait longtemps ce dernier avec le vert ; pour Binet (1), l'enfant distinguerait bientôt le jaune du vert ; pour Garbini (2), le sens des couleurs apparaît au seizième mois, et son développement s'opère par degrés pendant toute la durée de l'enfance ; les perceptions chromatiques, affirme-t-il après une minutieuse étude de la question, se succèdent dans l'ordre suivant : rouge, vert, jaune, orangé, bleu, violet. Cette évolution suit l'ordre de développement des zones rétiniennes, du centre à la périphérie. Quant à la série des désignations verbales, elle suit des voies parallèles, mais non synchroniques : elles sont de beaucoup postérieures aux perceptions plus ou moins distinctes des couleurs.

De ces faits on pourrait conclure qu'à l'égard du sens chromatique, il n'y a rien à faire tant que la nature n'a pas elle-même achevé le cours de son évolution. Telle n'est pas mon opinion. Comme il n'est pas possible, en l'absence de la parole, de noter chez l'enfant la perception précise de telle ou telle couleur, il convient de le traiter, à l'époque de la vision distincte, tout au moins comme s'il avait la perception des couleurs fondamentales. Qui nous dit que la présentation hâtive d'objets vivement colorés n'a pas quelque influence sur le développement de la rétine, condition expresse des sensations de couleurs ?

Nous en tenant donc provisoirement à la méthode le plus communément adoptée dans les écoles enfantines, nous conseillons à la mère de diriger tout d'abord

(1) *Perceptions d'enfants*, *Revue philos.*, Décembre 1890.
(2) *L'évolution du sens chromatique chez l'enfant.*

l'attention de son enfant sur les couleurs fondamentales. Il suffit, du huitième au quinzième ou au dix-huitième mois, de lui présenter successivement ou en juxtaposition n'importe quels objets teintés de ces couleurs. A partir de cette dernière époque, le *jaune*, le *rouge* et le *bleu*, lui sont présentés et en même désignés par des mots.

On peut ensuite distinguer ces couleurs deux à deux, *jaune* et *rouge*, *jaune* et *bleu*, *rouge et bleu*. Dès que l'enfant comprend les mots de *gauche* et *droite*, de *haut* et *bas*, de *loin* et *près*, on peut varier de plusieurs façons ces exercices sur la perception et sur la désignation, avec l'index et avec des mots, de ces trois couleurs primaires. On ne va pas plus loin avant que toutes ces distinctions ne soient exactement opérées.

Alors on passe aux trois couleurs fondamentales de second ordre, ou composées. Un enfant de quatre à cinq ans, pour peu qu'il ait été habitué à observer, peut même s'intéresser à les voir naître des trois premières. Les trois couleurs fondamentales étant plaquées sur une surface blanche, un fragment de couleur *bleue*, fondu au pinceau avec un fragment de couleur *jaune*, produit le *vert* ; si l'enfant n'en sait pas dire le nom, on le lui répète, et on lui fait voir à plusieurs reprises que le mélange du *jaune* et du *bleu* produit le *vert*. D'autres exercices du même genre porteront ensuite sur la production de l'*orangé* et du *violet*.

Une fois les six couleurs fondamentales bien connues, la mémoire de l'enfant, déjà familiarisé avec ces abstractions d'ordre inférieur, s'exerce utilement, d'abord par l'indication d'objets présentant ces

couleurs dans la chambre, dans le jardin, dans les champs, puis par leur indication verbale faite de souvenir, les yeux fermés, ou en l'absence des objets.

Avec un enfant plus âgé, on peut, à ces exercices, en ajouter d'autres sur les nuances de ces mêmes couleurs. Des objets usuels ou naturels présentant chacune de ces couleurs au degré *fort*, au degré *faible* et au degré *moyen* (Garbini), ou des fioles contenant des solutions colorées plus ou moins étendues d'eau (Buisson), concourent également à ces leçons de choses.

Enfin, comme vérification ou confirmation des progrès accomplis dans ce sens, n'oublions pas la coloration de dessins par l'enfant, en attendant qu'il puisse tout à la fois dessiner et colorier. Ces exercices, recommandés peut-être à tort par Spencer, comme les premiers auxiliaires du développement esthétique, nous ne les conseillons ici modestement qu'au point de vue tout intellectuel de la distinction des couleurs.

Cette excitation artificielle du sens chromatique, avec le contrôle et les vérifications qui l'accompagnent, ne contribue pas seulement à le renforcer : elle peut atténuer dans une certaine mesure les inaptitudes provenant de l'hérédité. Nos lecteurs savent ce qu'on entend par daltonisme, ou cécité des couleurs. La dyschromatopsie est, en général, partielle. Chez les enfants, c'est la perception du *rouge* qui paraît le plus souvent en défaut ; ensuite vient celle du *vert*, puis celle du *bleu*. Parmi les adultes, les hommes sont plus fréquemment atteints de cette infirmité que les femmes, et les laboureurs plus fréquemment que les hommes de profession industrielle. Cette infirmité est, dit-on, très commune chez les femmes des Quakers,

qui s'abstiennent de couleurs voyantes. On constate donc, ici comme ailleurs, l'influence de l'exercice sur les dispositions héréditaires.

On comprend la difficulté de constater le daltonisme chez les tout jeunes enfants. Le daltonisme incomplet peut se guérir ou s'atténuer; pour les enfants en possession de la parole, il est possible de le constater, et par suite de le combattre, par les moyens propres à fortifier la vision colorée et la distinction des couleurs. A cet égard, la diagnose et le remède se confondent.

Un éducateur étranger propose la méthode suivante : au milieu d'un certain nombre d'écheveaux de laine diversement colorés, prendre l'une des couleurs fondamentales, et demander à l'enfant d'assortir des écheveaux pareils à la couleur donnée. Ses hésitations, dit-il, doivent éveiller nos soupçons : ils se confirment, si l'enfant persiste à réunir des couleurs différentes. La confusion portant seulement sur des nuances indiquerait tout au plus un daltonisme imparfait.

« L'infirmité peut varier de différentes manières. Nous choisissons, par exemple, un violet éclatant, mais tirant quelque peu sur le rouge, comme un œillet ; en l'assortissant, le daltonien prendra du *bleu*, du *violet*, du *vert* et du *gris*. Si les deux premiers sont choisis, nous appelons le cas cécité du *rouge* ; si les deux derniers sont placés à côté de l'échantillon, comme semblables, nous appelons le cas, cécité du *vert*. Dans les rares cas de cécité du *violet*, du *bleu*, l'enfant donnera le *rouge* et l'*orangé* comme semblables (1). »

(1) *Baby-Hood*, revue.

III

L'ouïe

I. Il semble qu'au début ce sens n'intéresse guère que la vie affective et ne s'exerce qu'en vue de la préservation personnelle. Dès la première quinzaine, l'enfant tressaille à un bruit quelconque ; il se calme, quand on lui parle à voix basse ; un peu plus tard, vers la cinquième ou sixième semaine, le chant de sa nourrice produit sur lui le même effet. Déjà cependant, surtout comme stimulant de la vision, l'ouïe commence à travailler pour l'intelligence. Ainsi le clignement des yeux, signe réflexe de la peur, ne tarde pas à devenir celui de l'étonnement, à l'audition de sons intenses ou nouveaux. Tous les observateurs ont été frappés de l'expression attentive que prend le visage de l'enfant de deux mois, quand son oreille perçoit, non seulement les sons rythmés des mélodies, mais le simple bruit de la parole humaine ou du cri des animaux.

Le premier souci de l'éducateur, par rapport au sens que nous étudions, est de savoir si l'enfant, qui est ou paraît dur d'oreille pendant une période relativement courte, ne sera pas affligé de surdi-mutité. Preyer dit à ce sujet : « Si aucun mouvement ne se produit chez un enfant venu à terme, à la quatrième semaine, quand on produit derrière lui un bruit tant soit peu fort, il est probable que l'enfant sera sourd-

muet (1). » Si l'enfant, passé deux mois, ne réagit par les mouvements des paupières, des yeux et des bras, qu'aux bruits les plus intenses, on en pourra déduire une dureté d'oreille susceptible de guérir avec le temps.

Les réactions intermittentes aux différents bruits, bas ou forts, pourraient indiquer, selon moi, un défaut d'attention, ou de sensibilité, plutôt que l'absence d'acuité auditive.

Par le moyen de l'oreille, l'enfant perçoit les bruits et les sons; il distingue les personnes et les objets, d'après les sons et les bruits qui en proviennent, la direction et le point d'où ils partent, la distance de ce point de départ, enfin les intonations par lesquelles la voix humaine exprime les divers sentiments de l'âme.

II. Distinction des personnes et des objets. — Les premiers exercices relatifs à la reconnaissance par l'oreille doivent porter tout d'abord sur les personnes, dont l'enfant a le plus urgent besoin de sentir la présence. Les premières associations entre les perceptions auditives et les perceptions visuelles, tactiles et autres, s'établissent au profit de la mémoire des personnes, encore plus peut-être par un effet de l'habitude qu'en vertu des affinités spécifiques. On cite cependant des enfants qui, à l'âge de trois mois, ne distinguent pas la voix de leurs parents de celle d'autres personnes. A cette époque, les enfants normaux regardent, les yeux grands ouverts, et avec

(1) *L'âme de l'enfant*, p. 61.

les signes d'une attention soutenue, le visage des personnes qui chantent ou qui produisent avec la bouche quelque bruit inaccoutumé. L'enfant de cet âge ne connaît pas encore assez les objets pour regarder ou chercher ceux qui se trouvent près de lui.

La reconnaissance par l'ouïe des personnes, et subsidiairement des objets, progresse d'elle-même au fur et à mesure des expériences, en même temps que la précision des mouvements de la tête facilitant la perception des sons. Mais on peut y aider l'enfant au début : l'exercice consiste, après s'être fait voir et entendre, à se faire aussitôt entendre sans se laisser voir. D'autres fois, après une assez longue absence, on se fait entendre avant de se laisser voir : l'enfant est fortement intrigué, dans l'attente du sein ou d'une caresse. C'est là une exitation très vive pour ses tendances utilitaires et sympathiques. Mais l'exercice peut devenir un jeu presque désintéressé, car ce n'est pas seulement la voix parlante, mais le chant, qu'à des distances et dans des positions variées, l'on fait ainsi écouter au jeune enfant. Dès qu'il paraît familiarisé avec les diverses personnes de son entourage, il est bon de compliquer l'épreuve par de petits colloques entre deux, trois ou plusieurs personnes assez rapprochées pour émettre des sons nets, quoique assez bas, ce qui a toujours pour effet d'exciter l'attention chez l'enfant comme chez l'adulte.

Pour les objets, l'enfant âgé de cinq ou six mois en connaît un certain nombre, qui ont été par lui vus, touchés et perçus comme sonores. On commence, aux moments propices pour l'attention, par les lui faire d'abord regarder et palper, tantôt l'un, tantôt l'autre ; puis on leur fait rendre leurs bruits

spéciaux. Plus tard, ces trois sortes d'associations s'étant bien établies dans son esprit, on fait pendant quelques instants bruire l'un de ces objets sans l'offrir à la vue et au toucher ; ensuite on le rapproche, on le fait largement voir et palper, pour en tirer bientôt les bruits ou sons connus. Plus tard, les mêmes bruits seront perçus avec un éloignement progressif des objets. On sait de quelle oreille attentive l'enfant écoute les différents bruits de portes, d'ustensiles, de liquides versés, de sucre cassé, de cuillers heurtées, qui accompagnent la préparation du déjeuner ou du dîner et les bruits annonçant la toilette de sortie.

On peut aussi, dans l'obscurité, par le tact et par l'ouïe, faire opérer la reconnaissance, soit des personnes, soit des choses. Quand l'enfant entre déjà en possession de la parole et des mouvements de locomotion et de préhension, on éloigne de lui les objets, ou bien on l'invite à s'aller cacher dans une chambre voisine, et on lui fait deviner le nom de la personne qui parle ou chante assez bas, ou le nom de l'objet avec lequel on produit du bruit. Du vingtième au trentième mois, cet exercice peut se renouveler presque tous les jours.

A trois ans ou trois ans et demi, est-il prématuré de procéder à quelques exercices plus délicats, ayant pour objet la distinction des *bruits* et des *sons* ? Par exemple, suivant le conseil d'un pédagogue déjà cité, on frappe la terre du pied ou avec une chaise, et on demande à l'enfant si ce qu'il a entendu est un son ; si la réponse est négative, on lui apprend alors que c'est un *bruit*. Ayant éveillé ainsi en lui les deux idées de *son* et de *bruit*, on appellera son attention sur diverses espèces de *bruits* : le coup de marteau,

le roulement d'une charrette, les pas d'une personne, le fracas du tonnerre, le mugissement du vent, la crépitation du feu, le bruit d'une porte, etc., et sur diverses espèces de *sons* : le son des cloches, le chant d'un oiseau, les sons d'un orgue, le son des trompettes, etc. Quand l'enfant est en état de répondre assez correctement à ces questions, on peut en intervertir l'ordre et lui demander : « Qui fait ce bruit ? Qui fait ce son ? (1) »

Tous ces petits manèges, le hasard les amène, il est vrai, sans la pédagogie. Je suis assuré que l'enfant n'aura jamais besoin de maître pour distinguer le tambour de la trompette. Et d'ailleurs, c'est ici distinguer le timbre, et non absolument le son. Ce n'est pas non plus avant l'âge de sept ans, qu'il convient de faire saisir à l'enfant les différences d'intensité et de tonalité des sons. Cet exercice est tout au plus contemporain des premières leçons d'éducation musicale, qui ne doivent jamais être bien avancées, ni théoriquement, ni pratiquement, pour un enfant de cinq ans à sept ou huit ans. En tout cas, il est utile de souvent appeler son attention sur ce qu'il perçoit ou distingue spontanément. Cette faculté, comme celle de la perception, en profitera.

III. Exercices sur la distance. — La perception de la direction, à laquelle celle de la distance est intimement liée, n'est d'abord qu'une tendance instictive à tourner la tête dans la direction d'où vient le son. Déjà au second ou au troisième

(1) Garbini, *Education physique de l'enfant.*

mois, l'enfant en est capable, grâce à l'accroissement assez rapide de ses forces musculaires. Les yeux avaient déjà pris l'avance, à cet égard, sur la tête.

Dès le cinquième mois, on peut commencer à produire divers bruits, surtout des bruits déjà connus de l'enfant, d'abord assez près de lui, puis à une distance de plus en plus accrue, en s'arrêtant à la limite où ils paraissent n'être plus perçus. On rapproche, on éloigne de la même façon l'enfant d'un objet sonore, en s'assurant qu'à ces différentes distances, il reconnaît l'objet tout à la fois par l'œil et par l'oreille. Quand la chose est dûment constatée, on peut faire le même exercice en tenant l'objet caché. Dans ce cas, une recherche persévérante de l'objet sonore indique, d'une façon indubitable, que l'enfant connaît doublement l'objet, comme visible et comme sonore. J'ai du moins pu vérifier le fait chez des enfants dans la période de six à dix mois.

On peut, d'ailleurs, déjà noter chez les enfants tout jeunes, des différences de réaction, correspondant au plus ou moins de sensibilité ou de vivacité, ce qui paraît souvent ne faire qu'un à cette époque. « Geuzner, rapporte Preyer, est le premier qui ait fait des expériences de mensuration. Il détermina à quelle distance minima une petite cloche, frappée toujours de la même façon, par une même petite tige de fer, de manière à produire chaque fois un son identique, provoquait une réaction nette du côté des paupières. Il ressortit de ces expériences que presque tous les enfants de un ou deux jours au plus réagissent lors de la production d'impressions auditives, mais que leur ouïe est variable, indépendamment du degré de l'excitation, et qu'elle se per-

fectionne pendant les premières semaines. La distance moyenne à laquelle le son de ces cloches était encore perçu, fut de huit à dix pouces : les chiffres oscillèrent entre un et vingt. Dans un cas, chez un enfant très vif, la distance moyenne fut de huit pouces, le premier jour ; de dix-huit, le sixième ; de vingt-quatre, au vingt-quatrième jour. Par contre, chez un enfant flegmatique, les réflexes furent inconstants le premier jour ; au huitième jour, on put éloigner la cloche de cinq pouces, et de onze pouces, le vingt-quatrième jour. On voit, par ces chiffres, combien les progrès sont dissemblables (1). »

Il ne sera pas inopportun, à partir du troisième ou quatrième mois, de produire, à des distances variées, des sons d'intensité progressivement croissante ou décroissante, et cela dans le quadruple sens de l'orientation. Ce seront là des expériences pouvant renseigner sur le degré d'acuité de l'oreille enfantine, et aussi des exercices propres à développer cette acuité, et à faire progresser, tout à la fois, la perception de la direction et celle de la distance. Les bruits rythmés ou répétés à brefs intervalles, qui d'ailleurs plaisent tant à l'enfant, seront des excitants plus propres que les bruits isolés, pour appeler son attention sur les objets dont il est ici question.

IV. Direction du son. — A trois ans, à quatre ans, peu d'enfants sont capables d'indiquer si tel ou tel bruit subitement entendu, vient d'une source plus

(1) *Loc. cit.*, p. 63.

ou moins éloignée, et déterminée avec quelque précision ; s'il vient de droite ou de gauche, d'en bas ou d'en haut. On peut se contenter, à cette époque, d'indications par à peu près. On demande, par exemple, si tel bruit donné vient de *près* ou de *loin*, de *très près* ou de *très loin*. On peut aussi, au lieu des mots tant soit peu abstraits de *droite* et *gauche*, *en bas* et *en haut*, se tenir pour satisfait, si l'enfant indique de la *voix* et du *geste*, que le bruit vient d'*ici* ou de *là*.

Le même âge comporte des exercices un peu plus difficiles, mais tout aussi peu compliqués d'abstraction. Par une imitation du jeu des *quatre-coins*, et après en avoir donné l'exemple à l'enfant, on le met au centre d'un carré dont les angles sont occupés par quatre personnes ; il a les yeux bandés. Tour à tour, et sans ordre fixe, chacune des personnes fait entendre un battement de mains ou un coup de sifflet, frappe sur un objet en bois, en métal, en verre, etc. : à l'enfant de dire, en l'indiquant de la voix et du geste, de quel côté vient le bruit entendu. L'une ou l'autre des personnes placées à l'un des coins du quadrilatère avançant ou s'éloignant, l'enfant doit montrer de la même façon que le bruit s'est rapproché ou éloigné. Ces exercices se feront plus tard avec une précision de plus en plus grande, quand l'enfant connaîtra exactement le sens des mots *droite* et *gauche*, *bas* et *haut*, *devant* et *derrière*, et qu'il pourra enfin estimer en pas, ensuite en mètres, la distance des personnes et des objets.

IV

Le toucher

I. Par ce sens, qui fonctionne d'abord passivement, l'enfant reçoit, sur les différents points de sa surface cutanée, des impressions intenses, mais non distinguées et localisées, dont l'ensemble concourt à former, avec les impressions visuelles, la notion fondamentale de l'extériorité. Ces impressions se distinguent et se précisent peu à peu, quand l'enfant commence à diriger volontairement ses bras, ses pieds et ses mains, principal instrument du toucher actif. Pendant la première année, il acquiert ainsi tout seul, au hasard des expériences cent fois répétées, les premières notions rapportées à ce sens opérant seul ou avec la collaboration du sens musculaire. Les principales de ces notions concernent les qualités superficielles des corps, leurs degrés de solidité, leur poids, leur température.

Tout ce que nous pouvons faire, pour le progrès de ces idées, pendant la période qui va du quinzième ou du vingtième mois à trois ans, c'est d'exercer notre jeune élève, par la parole et par l'exemple, à arrêter son attention sur ces sensations mêlées à tant d'autres ou si vite remplacées par d'autres. Pas d'instruments spéciaux pour ces leçons de choses dont tout peut, à son moment, fournir l'occasion. Vous

prenez un jouet. un objet quelconque, placés devant les yeux de l'enfant, vous passez le doigt dessus lentement, à plusieurs reprises, et vous lui dites : « C'est lisse », ou « c'est rude ». Vous en prenez deux ou trois successivement, les serrant dans votre main, et vous dites : « C'est froid », « c'est chaud », ou « c'est pesant », « c'est léger ». Vous les pressez fortement dans votre main un à un, vous les heurtez les uns contre les autres, contre le bois de la table, le mur, etc., et vous dites : « Voici qui est dur », « voici qui est mou. » L'enfant vous imite nécessairement, il rattache les mots que vous prononcez aux impressions qu'il éprouve, et c'est un double moyen pour lui de les percevoir nettement en elles-mêmes et de les distinguer les unes des autres.

II. Seconde période de l'éducation. Qualités superficielles des corps. — Quand il en est arrivé là, alors convient-il peut-être de le mettre, avec la plus grande discrétion possible, en présence de ces objets artificiels d'instruction qui lui offrent les types saillants de qualités abstraites dont le toucher est le principal interprète.

S'agit-il de préciser la perception des *qualités superficielles* des corps, le *lisse* et le *rugueux* sont vus et palpés dans de petits solides en bois affectant les formes géométriques de carrés minces et aplatis, de carrés massifs ou cubes, de prismes quadrangulaires, de petits cylindres, de petites sphères. Le temps n'est pas encore venu de les lui désigner comme tels ; l'essentiel, pour le moment, est qu'il apprenne à dire des uns et des autres, d'abord à simple vue, et plus tard les yeux fermés, qu'ils sont lisses ou rugueux.

Un enfant de cinq ans doit en être capable. Entre la cinquième et la huitième année, chaque série de ces objets peut utilement s'enrichir d'un troisième échantillon offrant dans un degré moyen les deux qualités extrêmes; la comparaison étant dès lors familière à l'enfant, les mots *plus* et *moins* jouent leur rôle dans ces nouvelles constatations. Beaucoup d'enfants sont même très capables d'y ajouter les désignations géométriques dont il a été parlé plus haut : ce *cube* est très *lisse, celui-ci* est moins *lisse* ; ce *cube* est plus *rugueux* que *celui-là,* ce *cube* est très *rugueux*, etc.

Est-il nécessaire d'ajouter que ces leçons sur des objets relativement abstraits trouvent à chaque instant leurs applications dans toutes sortes d'objets concrets ? Un enfant de six à sept ans ne sera même pas embarrassé pour faire la part du raisonnement dans ce genre d'exercices, et pour dire, par exemple, pourquoi tel corps est plus poli ou rugueux, c'est-à-dire quel est le moyen de le rendre tel.

III. Degrés de solidité. — Je ne crois pas qu'il soit jamais besoin d'instruments spéciaux pour apprendre qu'un corps est *ferme*, *mou*, *liquide* ; mais il n'est pas inutile d'avoir appris, de la cinquième à la septième année, et de pouvoir dire, en leur absence, que tels objets ou tels corps bien connus méritent ces qualifications : que la *pierre,* le *bois*, les *métaux* (non fondus) sont *durs* ; qu'il faut ranger parmi les corps *mous,* le *beurre*, la *mie de pain*, le *savon*, le *miel*, la *graisse*, les *étoffes* ; et parmi les *corps liquides*, le *lait*, l'*eau*, le *vin*, le *bouillon*, le *vinaigre*, l'*eau de Cologne*, les *métaux en fusion,* etc. Ce progrès accompli, c'est un jeu pour l'enfant que

de dire, deux ou trois substances étant données, à quels degrés respectifs elles possèdent l'une ou l'autre de ces qualités physiques.

IV. Degrés de température. — De petites fioles ou de petites boules en métal creux, remplies de liquides servent de même à préciser, entre la cinquième et la septième année, ces notions d'abord spontanément formées. On commence (Garbini) par faire l'expérience avec deux degrés très éloignés de température, celui de l'eau presque bouillante et celui de la glace : entre-temps les occasions ne manquent pas d'assimiler, sous ce rapport, une foule d'objets familiers, d'un côté, à la fiole et à la boule très chaudes, et, de l'autre, à la fiole et à la boule très froides. Plus tard, on peut étendre l'expérience à une fiole et à une boule d'un d'un degré intermédiaire, et donner à comparer, les instruments d'expérience en main, le *plus* et le *moins*, le *beaucoup*, le *peu*, le *pas du tout* de *chaleur*, et le *beaucoup*, le *peu*, le *pas du tout* de *froid*. Si l'on voit un enfant de six ou sept ans, ce qui est assez rare, pouvoir distinguer les quatre températures, représentées par les mots *très chaud*, *chaud*, *tiède*, *froid*, d'abord avec les instruments d'expérience, et ensuite avec des choses familières, c'est déjà là un très notable progrès.

V. Degrés de pesanteur. — Les mots *lourd*, *pesant*, *léger*, *non pesant*, accompagnés ou non d'adverbes de quantité, sont journellement répétés devant un enfant de deux à trois ans, sans qu'il y prête beaucoup d'attention. Il a cependant l'idée vaguement abstraite de *poids*, qu'il applique à tous objets difficiles à soutenir ou à porter. Cette notion

rudimentaire lui suffit. Mais, vers la fin de la troisième année, il est bon qu'il sache que la qualité de pesanteur correspond, en général, à une plus grande quantité de substance : cette idée se précisera quelque peu, si, d'abord entre deux, trois ou quatre objets de même espèce, vous lui dites de choisir, non pas le plus *grand*, mais le plus *lourd*. Cela revient le plus souvent au même ; mais c'est au sens du toucher, et non à celui de la vue, qu'il doit demander ce renseignement. S'il paraît ne juger que d'après la forme et la grandeur des objets, exigez qu'il fasse le même exercice, les yeux fermés ou bandés, et en soupesant les objets.

On verra, plus tard, quand l'enfant est assez capable d'observer et d'abstraire pour juger du poids d'une manière moins concrète. Il peut commencer par de petites boules en verre creux, qu'avec un petit entonnoir, on lui fait remplir de grains de plomb, de sable ; et on l'invite à désigner, d'abord sans nommer les substances, la boule la plus pesante, la plus légère ; la moins pesante que la première, la plus pesante que la troisième. Il verse ensuite dans trois autres boules en verre autant de grains de plomb qu'il lui semble en falloir pour que chacune d'elles ait un poids à peu près correspondant à l'une des boules qu'il a d'abord chargées de matières différentes. On lui fait mettre deux par deux celles qu'il trouve du même poids (1).

Dans tous ces exercices, l'enfant est guidé peut-être encore plus par les indications de la vue que par celles du tact. De cinq à six ans, il doit être assez avancé pour ne juger du poids que d'après ce dernier sens.

(1) Ces exercices rappellent, avec quelques modifications, ceux que recommande Garbini.

Les mêmes exercices, faits avec des sphères de métal de poids inégal, comportent encore quelque ingérence de la vue, car l'enfant voit sa main s'incliner plus ou moins, selon le poids des boules, constaté par le tact. Aussi convient-il de lui faire opérer quelquefois ces expériences comparatives, les yeux fermés.

De six à sept ans, sans lui rien dire encore de la représentation numérique des poids, on peut lui indiquer grossièrement l'usage de la balance, lui montrer que le poids d'un plateau restant le même, l'autre s'incline invariablement plus ou moins, selon le poids de la boule ou des objets qu'on y place. C'est là tout ce que me paraît comporter, en fait d'abstraction, le jeune élève dont je m'occupe ici.

V

Le Goût et l'Odorat.

I. — Le premier de ces sens entre en exercice dès la naissance, et le second n'est en retard sur lui que de quelques heures. Ces deux fonctions, assez importantes au point de vue de la conservation, et susceptibles chez le nourrisson d'un dressage utile à son bien-être et au repos des éducateurs, ne contribuent guère de longtemps au développement intellectuel, à la connaissance exacte du monde extérieur. Si le nourrisson distingue le sucré de l'amer, de l'acide, du salé, l'enfant âgé d'un mois, et même de deux mois, ne rapporte ces qualités, en dehors de lui, à aucun objet déterminé. Le sein même de sa nourrice ou le biberon sont à peine distingués, comme sources

de plaisirs du goût et de l'odorat, par l'enfant de sept ou huit semaines. Les sensations provenant de ces deux sens restent longtemps confondues pour lui. Il faut qu'elles se soient différenciées les unes des autres, et que d'abord l'intensité, ensuite la qualité, en soient déjà assez distinctement perçues, pour qu'elles comptent parmi les acquisitions intellectuelles. Ce progrès semble s'accomplir bien tard, et il n'est vraiment constaté que lorsque les deux sens alimentaires ont commencé à associer leurs données à des perceptions suffisamment nettes de la vue, du toucher, de l'ouïe. Est-ce à dire qu'on ne doive pas se préoccuper de leur éducation pour eux-mêmes, avant l'époque où ils deviennent manifestement des sens intellectuels ?

II. Distinction des saveurs. — Elle se fait comme d'elle-même, et un exercice méthodique peut seulement l'achever, à partir de la seconde ou troisième année. Les éducateurs du jeune enfant ne doivent pas, d'ailleurs, être dupes des apparences, et croire que l'enfant perçoit des saveurs, non plus que des odeurs, auxquelles il peut paraître sensible. Le premier âge est sujet à nombre d'affections des organes respiratoires, et, par suite, des sens de l'olfaction et de la saporation. Je ne citerai, entre autres, que l'obstruction nasale, qui produit souvent, nous dit le docteur Couëtoux (1), et la bave, et la bouche bée. On s'en est inquiété pour l'âge scolaire. Dans certains pays, les instituteurs sont tenus d'envoyer aux médecins les enfants ayant toujours la bouche ouverte, à cause

(1) *La bave infantile*, Jouve, édit.

des mauvais effets de ce mode respiratoire sur l'activité intellectuelle. La connaissance de ces faits peut même aider à distinguer une intelligence faible d'une intelligence enchaînée par un obstacle physique. En tout cas, l'état irrégulier des voies respiratoires est notoirement reconnu comme défavorable à l'attention; et, pour le jeune enfant, il est certainement contraire à la perception et à la distinction des odeurs et des saveurs.

On peut distinguer, parmi les saveurs fondamentales, l'*acide*, dans lequel rentre l'*âcre*; l'*amer*, dans lequel rentre le *salé*; le *doux*, dans lequel rentre le *sucré*. Ces diverses qualités peuvent, d'ailleurs, comporter des degrés, des états forts et des états faibles. Quand l'enfant est déjà en état d'attribuer exactement des noms à ces sensations, il convient de les préciser dans son esprit par des exercices de distinction et d'application concrètes.

Différents liquides contenus dans des fioles et dont on verse quelques gouttes dans la bouche de l'enfant, ou différentes substances alimentaires ou médicinales solides, dont on lui fait goûter quelques parcelles, serviront d'instruments à ces exercices. Il faut qu'ils soient méthodiques et gradués, allant comme toujours du plus fort au plus faible. On commencera donc par faire distinguer l'*acide* du *doux*, en intervertissant l'ordre de leur présentation. Puis viendra le tour de l'*acide* et de l'*amer* (du salé); puis celui du *doux* (sucré et du *salé*); enfin celui de l'*acide* et de l'*amer* (salé).

Suivant les conseils un peu subtils de Garbini, quand les enfants ont appris à bien distinguer les différents types de saveurs, on forme des groupes de

trois, puis de quatre saveurs, que l'enfant doit savoir sur-le-champ choisir et désigner. On va même plus loin dans le travail de distinction, et on le porte jusque sur les degrés de la même saveur. Mais n'est-ce pas là du mandarinisme dès le berceau ?

III. Distinction des odeurs. — Nous savons que l'enfant est longtemps avant de pouvoir faire une véritable distinction entre les odeurs et les saveurs. A l'âge de quinze mois, la plupart des enfants ouvrent encore la bouche pour flairer, et ils y mettent la fleur qu'on leur dit de sentir. A vingt mois, les enfants chez lesquels l'odorat n'est pas obtus distinguent un certain nombre d'odeurs comme bonnes ou mauvaises, sans en désigner aucune par un nom. Il est bon de commencer, vers le milieu de la troisième année, à leur donner les noms de quelques odeurs usuelles, en les leur faisant respirer. Un peu plus tard, viendront quelques exercices systématiques, à l'aide d'objets naturels ou de flacons remplis de parfums. Peu importe l'ordre dans lequel on y appellera leur attention ; l'essentiel est qu'ils apprennent à les distinguer et à les nommer, de façon à pouvoir dire, même les yeux fermés : « odeur de rose, de thym, de giroflée, de lys, de vin, de thé, de café, de musc, de fumée, de roussi, de viande crue, de viande cuite, etc. », en un mot, les noms des odeurs, soit agréables, soit désagréables, les plus connues ou les plus caractéristiques. Mettons que ce progrès pourra être généralement atteint à la fin de la sixième ou de la septième année.

VI

La Motilité

I. La conscience, l'attention, la réflexion, la volonté, en un mot, la mémoire active et spécialisée, ne sont étrangères ni à la précocité ni à la perfection de certains mouvements et de certains actes qui s'accomplissent d'ailleurs tout seuls, en vertu de l'instinct ou de l'hérédité. C'est dire qu'ils relèvent jusqu'à un certain point d'habitudes systématiquement dirigées. Celles-ci n'interviennent d'ailleurs que dans une mesure toujours discrète : la règle générale, l'habitude essentielle est toujours de laisser faire la nature, en se contentant d'écarter les vrais dangers et d'empêcher les mauvais plis. Ainsi, tout enfant apprend nécessairement les mouvements de la marche, de la station assise ou verticale, de la préhension, tous si importants pour le développement de l'intelligence ; mais notre surveillance à cet égard peut aller quelquefois jusqu'à l'intervention directe.

II. La marche et la station verticale. — Elles ne comporteraient, selon Preyer, qu'une intervention plutôt négative. « L'enfant, dit-il, marche presque toujours trop tôt, et avec beaucoup de peine ; il marche bien avant le moment où la marche devrait être permise, eu égard à la croissance des os. Les chaises qui permettent aux enfants

de marcher, les tuteurs qui les soutiennent par les aisselles, et dont le rôle est de faciliter la marche précoce, sont des instruments nuisibles, bons à jeter, car ils concourent à donner aux enfants des jambes arquées. La marche à quatre pattes, qui est l'école préparatoire de la marche, est trop souvent défendue à l'enfant, bien qu'elle contribue beaucoup à son développement psychique. La liberté d'aller vers l'objet désiré, de le regarder, de le toucher, est bien plus grande et plus vite obtenue par l'enfant qui va à quatre pattes, que par celui qui ne peut changer de place qu'à l'aide d'une personne qui dirige et soutient ses pas. C'est un préjugé, une superstition de la part des mères et des bonnes d'enfants, dans beaucoup de familles, que d'empêcher les enfants de marcher à quatre pattes, avant de marcher en posture verticale ; d'autres fois, c'est par un égard à leur propre commodité, c'est parce qu'il leur est désagréable de surveiller l'enfant, tandis qu'il se promène de côté et d'autre, qu'elles l'empêchent de bouger. Il est impossible que, pour le développement psychique normal de l'enfant d'un an, le résultat soit le même quand il passe des heures entières, empaqueté dans un berceau, emmaillotté dans les langes, lié à une chaise, ou quand il rampe, libre de ses mouvements, sur un tapis au frais en été, en hiver par terre dans une chambre bien chaude (1) ».

Je ne tiens pas plus que Preyer aux lisières, aux cages ambulatoires, non plus qu'à la prison de quatre chaises, où la petite George Sand inaugura, nous dit-elle, son métier de romancière. Mais tous leurs

(1) *Loc. cit.* page 225.

inconvénients seraient supprimés au moyen d'une petite rampe à laquelle l'enfant, selon son caprice ou son besoin, se cramponnerait pour se lever ou marcher. « De dix à onze mois, Ferdi aimait à se soutenir à sa balustrade d'une main et faisant des tours de l'autre. A onze mois, il se tenait très bien le long de sa rampe. Un jour qu'il s'y tenait debout d'une seule main, on lisait sur son visage qu'il calculait si, oui ou non, il se hasarderait à marcher vers la bonne qui tenait à la main une jolie balle : il comprit qu'il n'irait pas encore, et se servit de la rampe. C'était drôle de voir avec quelles précautions il s'asseyait, quand il était fatigué d'être debout. (2) »

J'admets la rampe pour tous les enfants en voie d'apprendre la marche et la station verticale. Elle est surtout utile pour l'enfant d'humeur vive, ainsi qu'un petit coussin qui l'inviterait à s'asseoir, et à faire de la gymnastique sur place, avec un petit nombre de jouets souvent rapprochés de lui. Pour l'enfant lent ou mou, pas de coussin ni de tabouret, et desjouets éparpillés, autant que possible assez loin de lui, pour l'exciter à ramper, et enfin, cahin-caha, à marcher avec ses deux pieds, pour venir prendre et manipuler ses instruments de jeu, de travail personnel.

III. Les mouvements de préhension. — Il est bon d'encourager la répétition de tous les actes à fin déterminée, que l'intelligence dirige, ou qui la mettent en éveil. Par exemple, à six ou sept mois, les petites explorations sur sa personne, qui le font tirailler ses

(2) Mme Van Kol, *Journal de Ferdi* (inédit).

oreilles ou son nez, saisir son grand orteil, etc., tous ces actes en apparence insignifiants, mais qui doivent contribuer à la connaissance des parties attenant à la petite personne, et à la notion distincte du moi.

Quant aux qualités de la préhension, nous en avons indiqué l'exercice indirect, en parlant des exercices relatifs aux divers sens. Nous reviendrons seulement sur l'un des procédés communs à presque tous ces exercices : nous voulons dire le jeu alternatif des deux mains. A priori, et en lui-même, il n'aurait pas autrement d'importance ; s'il faut en croire quelques physiologistes, il ne servirait guère à équilibrer le développement tactilo-musculaire des deux mains. Volkmann a essayé de démontrer que l'exercice agit, non seulement sur le point *impressionné* par l'*impression* tactile, mais sur la partie symètrique de l'autre moitié du corps, qui prend part au résultat (1). Selon le docteur Lagrange, l'adresse tient essentiellement à une disposition constitutionnelle des centres nerveux ; elle est surtout une qualité native. On devient fort, mais on naît adroit (2). Il n'en est pas moins vrai que l'adresse native se perfectionne par l'exercice, et il n'est pas sans intérêt d'examiner jusqu'à quel point la précision des mouvements de la main gauche pourrait bénéficier de l'adresse acquise par la main droite.

M. Binet a constaté que, chez l'enfant de trois ans, presque tous les mouvements se font unilatéra-

(1) *Sitgungsberichte d. K. Sachoische.* Gessellschaft. D. Wissenschaften ; 1858, page 38, cité par Garbini.

(2) *L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens*, p. 131.

lement, tandis que chez l'enfant de quelques semaines, ils sont presque tous bilatéraux (1).

M. Marion dit de son côté : « A quoi tient-il qu'un enfant soit *droitier* ou *gaucher ?* La question n'est pas encore entièrement élucidée. Cependant, de tout ce qu'on a écrit sur ce sujet, de l'enquête notamment à laquelle a procédé la *Revue scientifique*, il semble résulter que, si c'est pour une part affaire d'hérédité, c'est pour une part plus grande affaire d'habitude. Chez mes propres enfants, j'ai constaté de très bonne heure une tendance marquée à se servir plutôt de la main droite ; mais eux-mêmes, tout à l'origine, se servaient indifféremment des deux mains, et telle semble être la règle, selon tous les observateurs. Au début, indétermination absolue, puis prédominance temporaire de l'une ou l'autre main indifféremment, selon le bras sur lequel l'enfant est porté, bref, selon l'exercice et l'occasion. Enfin, prédominance absolue d'une main sur l'autre, soit par l'action persistante de ces mêmes causes, soit par suite de l'imitation et de l'éducation, en tout cas par l'effet de l'habitude. Il s'ensuit, qu'en dépit des prédispositions héréditaires, il doit toujours être possible, si l'on y tient, d'empêcher un enfant de se servir de la main gauche. Pourrait-on le rendre également adroit des deux mains ? Oui, peut-être, mais non sans peine, sans compliquer et retarder l'éducation des mouvements manuels, qu'abrège et simplifie sans doute la division du travail. Il n'est donc pas prouvé qu'il y eût avantage à

(1) *Mouvements des jeunes enfants. Revue phil.* Mars 1890, p. 301.

le faire, comme le demande Franklin, quand on le pourrait, comme il le croit (1).

N'importe, il me semble qu'on n'a pas assez tenu compte jusqu'ici des services que la main gauche a pu ou peut rendre, ne serait-ce que comme auxiliaire de la main droite. Ce que nous avons dit précédemment suffit pour renseigner les éducateurs d'initiative, et je n'ai qu'à y ajouter : quand votre enfant sait faire un mouvement déterminé de la main droite, il sait le faire de sa sœur cadette, comme l'appelle Franklin ; c'est affaire d'un très court exercice, pour qu'il le fasse à peu près aussi bien.

Ajoutons deux mots seulement sur un point dont personne ne s'est encore occupé, bien qu'il me paraisse avoir son importance. Vu l'action, étudiée par les graphologues, des états psychiques sur les mouvements s'y rattachant, et la réaction, étudiée par les psychologues, des mouvements sur les états psychiques, les parents devraient s'occuper très sérieusement de faire prendre à leurs jeunes enfants, d'abord, quand ils commencent à écrire, la tenue normale et hygiénique (voir Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, p. 289), puis, dès ce moment et toujours par la suite, s'efforcer de leur donner, autant que possible, une écriture nette, pleine, régulière, harmonique. Si l'écriture peint le caractère et exprime l'intelligence, cette peinture, par les mouvements qu'elle implique et les suggestions mentales qu'elle entraîne, doit influer beaucoup sur tout le travail habituel de l'esprit.

(1) H. Marion. — *Les mouvements de l'enfant au premier âge*, *Revue scientifique* du 21 juin 1890.

VII

Le sens ou l'instinct de phonation

I. L'enfant débute par des cris, pour passer spontanément à de véritables sons, ou à la voix proprement dite, puis aux articulations simples, plus ou moins imitées, et ensuite aux mots, ou articulations composées, assez vite apprises de nous.

Le premier et si intéressant développement de la voix et des appareils phonétiques se fait sans nous. L'hygiène des voies respiratoires, le grand air, la bonne alimentation, le jeu, sont pour beaucoup dans le développement normal de la voix enfantine ; mais l'éducation proprement dite n'a guère à s'en occuper.

II. L'ARTICULATION. — Il n'en est pas de même en ce qui concerne les progrès de l'articulation (1). Dès que l'enfant a imité quelques-uns des sons émis par notre bouche, c'est-à-dire, du sixième au huitième mois, il regarde attentivement les mouvements de nos lèvres, et essaie de les reproduire en imitant nos sons articulés. Ici le centre visuel associe largement ses impressions à celles du centre auditif et du centre moteur phonétique. L'enfant se trouve, dans cet apprentissage à demi spontané du langage, en situation analogue à celle du sourd-muet recevant de ses

(1) On peut les suivre en détail dans la consciencieuse étude de M. Garbini, *l'Evoluzione della voce nella infanzia*, Vérone, 1891.

maîtres le bienfait de la parole, qui lui avait été refusé par la nature. L'éducation maternelle, qui a inspiré la méthode appliquée aux sourds-muets, peut, à son tour, emprunter quelque chose à cette dernière.

L'enseignement des sons y débute de la manière suivante : dès que le jeune infirme a appris à lire et à bien dire un son, on fixe ce son dans sa mémoire en le lui faisant plusieurs fois *répéter* ; puis on lui montre la forme *graphique* du son fixé (ceci n'intéresse en rien l'éducation du jeune enfant normal). Le sourd-muet apprend donc du même coup à *reconnaître* les sons sur les *lèvres*, à les *prononcer*, à les *écrire* et à les *lire*. Le maître dit *a*, l'éléve répète *a*, et écrit ou montre *a* sur le tableau noir. On procède de même pour les autres voyelles et pour les consonnes. Celles-ci étant difficiles à articuler quand elles sont seules, on se hâte de les accoupler aux voyelles, et l'on fait successivement lire sur les lèvres, dire et écrire *pa*, *po*, *pu*, *ta*, *to*, *tu*, *fa*, *fo*, *fu*, etc. : ce sont les premières syllabes simples et *directes*. On fait ensuite prononcer des syllabes *inverses*, *ap*, *op*, *oup*, des syllabes *répétées*, *papa*, *popopo*, des syllabes *complexes*, *pla*, *stro*, et enfin des groupes *bi-syllabiques*, etc. (1).

Lorsque l'enfant commence à jouer avec nos articulations, en les redoublant, les triplant ou les quadruplant, mais en les confondant souvent entre elles, et sans leur donner leur véritable valeur, peut-être pouvons-nous, toujours avec la plus grande dis-

(1) A. Deltour, *L'institution nationale des sourds-muets de Paris*, *Revue des Deux-Mondes*, 1er Mai 1892, p. 185.

crétion, venir en aide à sa pauvre bonne volonté. C'est l'époque environ de la deuxième année.

Comme la dificulté va en croissant, d'une manière générale, et malgré les essais gutturaux des premier mois, des *labiales* aux *linguales,* de celles-ci aux *gutturales* nettes et aux *dentales*, on peut, si on le croit utile, suivre cet ordre dans les leçons à donner. On fait lire sur les lèvres et écouter par l'enfant, en l'engageant à les répéter, les articulations lentement émises, *ba*, *ma*, *pa*, *ga* ; puis *bé, mé, pé*, *gé ;* on lie ensuite les mêmes consonnes aux voyelles *o* et *u*. On fait plus tard ajouter les articulations, *da*, *ta*, *ra*, *sa*, etc.

Un exercice plus compliqué, mais dont la variété amuse l'enfant, et qui, par sa nature, se prête aux modulations chantées, est celui qui, encore plus tard, joindra les diverses consonnes aux cinq voyelles fondamentales : *ba*, *be*, *bi, bo, bu*, etc. Remarquons que ces articulations, deux à deux, représentent des bisyllabes. On peut aussi amuser l'enfant à reproduire les syllabes inverses, *ap, op, ip, oup*, etc., comme on le fait faire aux sourds-muets, ou les syllabes complexes, *pla*, *tra*, *stra, ple*, *tre*, *stre,* etc.

Tous ces exercices, convenablement répétés et gradués, surtout exécutés avec une certaine lenteur, doivent considérablement assouplir les organes vocaux de l'enfant et lui faciliter l'initiation à notre vocabulaire.

III. — Le Vocabulaire de l'enfant. — Je ne crois pas qu'il y ait quelque utilité à hâter les progrès de l'enfant dans l'acquisition du vocabulaire, surtout à une époque où l'essentiel pour lui est en-

core moins de communiquer ses idées, et surtout de les élaborer, que d'en acquérir suffisamment sur toutes choses autour de lui et sur lui-même. Il convient davantage qu'il ait de bonne heure la distinction des intonations exprimant les sentiments les plus importants, et aussi, comme les animaux domestiques, le sens synthétique d'un certain nombre de petites formules, de phrases elliptiques, qui sont longtemps le type de son propre langage.

Mais de son langage, défiguration ou caricature du nôtre, n'imitons de notre côté, que ce qui nous paraît nécessaire, en attendant mieux, pour être bien compris de lui. Ne soyons toujours pas plus enfants que l'enfant.

Au surplus, si les exercices nécessaires pour développer la faculté de l'articulation peuvent utilement prendre de l'avance sur ceux qui favorisent l'accroissement du vocabulaire, celui-ci ne saurait être utilement pressé que s'il était beaucoup trop en retard sur les progrès de l'intelligence.

Les noms d'une cinquantaine d'êtres ou d'objets familiers, avec l'extension plus ou moins générale que son ignorance ou sa fantaisie leur prête, voilà, ce me semble, ce que peut raisonnablement comporter le vocabulaire d'un enfant de quinze ou seize mois. Même plus tard, il doit connaître et bien distinguer beaucoup plus d'êtres et d'objets qu'il n'en doit savoir nommer. C'est pourquoi, par la répétition systématique des mots, et les appels réitérés faits à la mémoire de l'enfant, devrons-nous moins chercher le progrès en extension qu'en compréhension et en précision des termes et des phrases ayant pour lui une véritable signification.

Nous voyons d'ailleurs qu'en général, un enfant de quinze mois à deux ans, s'étudie plutôt à comprendre notre langage qu'à donner au sien une signification précise. L'à peu près lui suffit le plus souvent. Il imite en libre artiste, moins qu'en utilitaire rigoureux, notre propre vocabulaire. Cependant, à partir du vingtième ou du vingt-quatrième mois, plus il est intelligent, plus il commmence à sentir le prix d'une vraie langue, et on l'y voit parfois s'y appliquer avec tout le sérieux qu'il a montré dans ses efforts pour apprendre à marcher, à se redresser, à se tenir sur ses jambes. Dès lors, il peut apprendre, et quelquefois, sans effort de notre part, un plus grand nombre de nos mots ou de nos expressions. Nos phrases, toujours courtes, peuvent devenir moins elliptiques. En somme, alors comme auparavant, pas de hâte et pas d'inertie. Il ne faut négliger aucune occasion d'avancer, tout en restant, en revenant sur l'acquis, aussi longtemps et aussi souvent qu'on le jugera nécessaire.

IV. La question des patois, de l'accent. — Les Romains donnaient le plus grand soin à former, dès le berceau, leurs enfants à la pureté de la langue, et Quintilien recommande aux mères, aux nourrices et aux domestiques de veiller à ce qu'il ne leur échappe jamais d'expression ou de prononciation vicieuse en leur présence, les premières impressions se gravant avec une telle force qu'il est presque impossible de les déraciner par la suite. Je n'insiste pas sur la nécessité, dans la famille et à l'école, d'apprendre surtout le français, la langue générale, nationale, la seule littéraire, la seule écrite, la seule artistique et

philosophique, celle qui, de tous les dialectes d'avant le quatorzième siècle, a été le mieux fécondée par le labeur incessant de nos meilleurs écrivains. Ceux qui ont d'abord parlé le patois dans leur enfance ont eu à souffrir de leurs idiotismes, des fautes de genres, de syntaxe, de prononciation, quand il leur a fallu apprendre la langue française. Ayant à parler ou à écrire au milieu de ce qu'on appelle les gens bien élevés, ils étaient considérés par leurs compatriotes comme des gens grossiers ou comme des étrangers dont il faut rire.

Nous devons donc amener nos enfants à parler le mieux possible la langue qui doit le plus servir à toutes leurs relations avec leurs concitoyens, et, au besoin, les aider seule à être compris des hommes des autres nations. Que la mère apprenne d'abord à son nourrisson le bon français, si elle le sait elle-même, en corrigeant, s'il y a lieu, les exagérations de l'accent provincial. Je dis les exagérations ; car si « Paris comme l'a dit M. Sarcey, finit toujours par avoir raison de la province, et par lui imposer sa prononciation », la province a contre lui ses légitimes « revanches » : exemple, le maintien ou le rétablissement de *l* mouillé, et la tendance, d'origine méridionale, « à prononcer des lettres que la prononciation française laissait tomber autrefois, comme dans *mœurs* prononcé *mœurss*, et *fils* prononcé *fiss* (1) ».

Mais, quand l'enfant est pourvu d'un vocabulaire suffisant et que son accent est presque définitivement formé, je vois plus d'un avantage à l'initier

(1) Feuilleton dramatique du *Temps*, sept. 1895.

avec réserve à la langue du terroir. C'est l'idiome qui a ses racines les plus profondes dans le sol de la vieille France, celui qui s'est imprégné des plus fortes sèves de l'âme française. De même qu'il est bon d'avoir une petite patrie dans la grande, il l'est aussi de penser et de sentir tour à tour dans la langue de ces deux patries. « Le vieux langage se fait regretter, disait Fénelon, quand nous le retrouvons dans Marot, dans Amyot, dans le cardinal d'Ossat, dans les ouvrages les plus enjoués et les plus sérieux : il avait je ne sais quoi de court, de naïf, de hardi, de vif et de passionné (1). »

Eh bien, ce je ne sais quoi de si précieux et si regrettable se retrouve encore dans beaucoup de nos patois, comme dans les airs, les légendes, les contes dont chaque province avait sa provision.

C'est une bien vieille et bien mauvaise querelle que celle que les pédagogues ont depuis longtemps suscitée au patois, sous prétexte de francisation de l'école, de respect de l'unité nationale. Aux parents qui penseraient comme eux, il convient de redire comment un maître de la plus haute compétence entendait jadis les rapports du patois et du français.

« Ce ne sont pas des ennemis ; si la guerre s'établissait entre eux, ce serait pour le dommage de l'un et de l'autre. Au point de vue pédagogique, je crois que c'est toujours une chose dangereuse d'apprendre à l'enfant à mépriser ce qu'il doit à la maison paternelle. C'est une chose dangereuse aussi, dans l'aire intellectuelle des nations comme dans celle des individus, de provoquer des solutions de continuité ;

(1) *Lettre à l'Académie.*

quand elles se produisent, c'est toujours un malheur... Quelques personnes paraissent craindre que l'existence des patois ne soit un péril pour l'unité française. Je croirai cela, quand on m'aura fait voir que dans nos récents malheurs, les enfants de nos provinces qui ne parlent pas français se sont montrés devant l'ennemi moins français que les autres...

« Je ne demande pas que vous enseigniez le patois à l'école. Vous continuez l'œuvre de nos grands ministres, de Richelieu, vous continuez l'œuvre de la Convention, vous êtes les représentants de l'unité française en ce qu'elle a de meilleur ; mais cette œuvre d'assimilation est aujourd'hui assez avancée pour qu'on puisse faire grâce à ce qui reste de diversités provinciales.

« Laissez donc les patois vivre à côté de l'école. L'administration, le journalisme, le service militaire les feront assez vite disparaître. Le monde ne subsiste que par la lutte de forces contraires qui se tiennent en équilibre, et ce qui est vrai pour le monde sidéral l'est également pour les sociétés humaines. Trop de variété produit la division et la faiblesse, mais trop d'unité appauvrit la vie et empêche le renouvellement. Ces patois sont une source de rénovation pour la langue ; beaucoup des écrivains qui ont parlé le français avec le plus de saveur avaient parlé patois dans leur jeunesse ; pensez aux charmants romans berrichons de Mme Sand (1). » Pensez à la savoureuse et verte façon de parler et d'écrire de Montaigne et d'Henri IV ; et ausssi à ce que Rabelais doit à l'esprit et aux dialectes du Midi.

(1) Michel Bréal, *L'enseignement de la langue française* dans les *Conférences pédagogiques* de 1878.

CHAPITRE II

La Mémoire

I. Les conditions du plein exercice de la mémoire sont tout indiquées comme moyens propres à la développer. En les produisant ou les maintenant à propos, nous pouvons agir directement sur elle. Mais, à côté de ces auxiliaires habituels de la mémoire, dont les plus importants sont l'émotion, l'attention, la répétition, la liaison des idées, il en est d'autres n'influant directement que sur les conditions extérieures dont la mémoire dépend. Glissons d'abord sur ces derniers.

II. Moyens indirects de culture de la mémoire. — Il en est de physiques, il en est de moraux. Aucune faculté, plus que la mémoire, ne réclame un état sain et dispos des organes, par conséquent, toutes les exigences de l'hygiène infantile qui se résument dans ces mots : nutrition et circulation parfaites. « Une circulation vive et une respiration facile sont de première nécessité : l'anémie, la respiration d'un air malsain, sont funestes à la mémoire. On perd sensiblement la faculté de se souvenir et la lucidité d'esprit dans une atmosphère trop chargée d'acide carbonique. De là une raison de plus de veiller à

l'aération des classes. Renouveler l'air d'une école n'est pas seulement utile à la santé, mais aussi à l'intelligence et au travail des élèves (1). » Ces recommandations sont tout particulièrement applicables au petit enfant, dont les organes sont plus débiles et moins résistants.

A ces conditions physiologiques de l'exercice normal de la mémoire, s'ajoutent des conditions morales dont l'importance n'est pas moindre. En premier lieu, la préservation des bonnes mœurs, question vitale pour tous les âges d'enfant. De plus, l'éloignement rigoureux de tout ébranlement du cerveau, surtout des causes de peine inutile. C'est affaire à nous, la plupart du temps, que l'enfant vive dans un milieu de calme et de sérénité. La joie, on l'a souvent dit, mais on l'oublie trop, est la santé de l'esprit. « La joie est un tonique... Elle est capable d'augmenter la provision vitale de chaque organe (2); » à commencer, dirons-nous, et à finir par le cerveau, siége ou instrument de la mémoire.

II. Moyens directs de culture de la mémoire ; l'émotion. — Toute émotion, du reste, produit un afflux du sang au cerveau, une excitation qui le rend plus apte à recevoir, à reproduire et associer les impressions de tout ordre. Mais, pour l'acquisition, comme pour la réapparition des idées, les émotions douces et modérées sont préférables aux émotions excitantes, cause d'éparpillement et de confusion, et surtout aux émotions tristes, cause d'inattention ou d'attention exclusive. De notre côté,

(1) H. Marion, *Leçons de psychologie*, p. 361.
(2) Lagrange, loc. cit. p. 229.

quand nous faisons appel à la mémoire de l'enfant, aussi bien qu'à son attention, pas d'entrain exubérant, pas d'invitation autoritaire ; un air sérieux et doucement enjoué, doucement persuasif ; quelques mots bien simples et bien précis, au besoin répétés. Il nous est si facile d'intéresser l'enfant, pendant quelques minutes, à ce que nous voulons, rien qu'en paraissant nous-mêmes nous y intéresser ! Sans rien ordonner trop systématiquement, dans les trois ou quatre premières années, une mère sait trouver chaque jour quelques minutes pour rester en tête à tête avec son jeune pupille. La moindre chose, le plus petit incident fait jaillir l'étincelle que la mère doit se garder d'éteindre, sous prétexte qu'elle a mieux à faire ou que l'enfant est trop jeune. A quatre ans, environ, on peut y mettre un ordre un peu plus systématique, et, quand l'enfant se porte bien, trouver le petit quart d'heure de classe maternelle. Là se mettront en œuvre, avec une régularité toujours très élastique, les divers moyens d'excitation et de vérification des souvenirs dont il sera parlé plus loin.

Une jeune mère, dont le plus grand souci était de bien élever son enfant, craignant toujours les effets d'une éducation servile ou négligente, le levait elle-même, s'occupait de sa toilette, le faisait manger, le couchait ; elle trouvait cela tout naturel et fort agréable. Que de leçons occasionnelles, de questions et de réponses à propos de ces soins journaliers ! La mère, sans être une savante, trouvait dans son esprit et dans son cœur mille ressources, mille secrets pour venir en aide à la jeune intelligence avide et curieuse. Dans son intérieur, elle ne restait jamais oisive ; elle cousait ou brodait devant sa table à ouvrage. Chaque

casier avait sa collection de fils multicolores, de soies de diverses espèces. Mais c'était surtout la case aux boutons, dont la jeune femme avait une collection très variée, qui faisait les délices du petit garçon. Leur substance, leur forme, leur utilité, les costumes et les circonstances qui avaient amené leur achat, étaient l'objet de causeries sans fin, de leçons de choses imprévues et toujours goûtées. Avec ces boutons, l'enfant s'intéressait à maintes jolies histoires touchant l'histoire naturelle, la physique, la famille, l'industrie et le commerce, etc. ; il apprit même à compter, à comparer, à séparer. La mère ne connaissait ni Pestalozzi, ni Frœbel, ni aucun traité d'enseignement primordial : mais la nature, avec un rare bon sens, lui avait départi un autre don inestimable, celui d'aimer ses enfants par dessus tout. Ajoutons que le père, ingénieur et bon musicien, poète dans l'âme, prenait souvent l'enfant sur ses genoux, chez lui, dans le jardin, dans les stations à la campagne, et, à l'exemple de sa femme, s'improvisait aussi éducateur, et complétait avec tact et mesure les lacunes laissées dans l'instruction de son enfant par la bonne volonté souvent impuissante de la mère. Grâce à lui, l'enfant réfléchissait, après avoir observé, et, ce qui vaut tout autant, sinon mieux, il complétait l'étude des choses par ses applications, par une foule de petits travaux, la confection d'un grand nombre de jouets ou d'instruments utiles : double avantage pour le développement de la mémoire, de l'association des idées et du raisonnement.

III. L'ATTENTION. — Ls plaisir, assez restreint dans les premières années, de l'activité intellectnelle,

qui doit devenir chez quelques-uns la curiosité scientifique, est un des plus efficaces mobiles de l'attentisn, soit spontanée, soit volontaire. L'attention est la burineuse et l'évocatrice par excellence des idées. Tout ce qui est gagné pour elle l'est aussi pour la mémoire ; cela ne veut pas dire, comme certains l'ont pensé, que, même au début, l'éducation de la mémoire se confonde avec celle de l'attention. La culture de la mémoire comporte des soins et des exercices spéciaux.

En tout cas, une attention distraite ou flottante ne produit, en général, que des idées vagues ou sans lien, et la mémoire la plus riche en notions, la plus facile, la plus prompte, si une bonne capacité d'attention ne lui vient en aide, ne rendra pas les mêmes services qu'une mémoire heureuse et moins bien fournie, mais sollicitée et dirigée par l'attention. Etant donnée cette capacité d'attention, la sélection que nous voulons opérer dans les acquisitions de l'enfant devient aussi chose plus facile.

IV. La répétition. — Par la répétition, on remet les impressions dans la conscience de l'enfant ; on vérifie ce qu'il en a conservé ; on fait un choix de celles qui paraissent les plus utiles à retenir ; on provoque dans son esprit, en superposant de nouvelles idées aux anciennes, de nouvelles et plus fortes associations.

La répétition pure et simple peut souvent suffire, en l'absence de l'émotion, et jusqu'à un certain point de l'attention, surtout pour le jeune enfant, chez lequel dominent l'habitude et l'automatisme. « Elle est un procédé de formation de la mémoire passive ;

elle peut suppléer l'effort intelligent, mais elle ne lui est pas identique, et elle n'en produit pas non plus exactement les effets... Répéter une leçon pour l'apprendre, c'est en réalité renouveler, non un acte d'attention, mais une impression inattentive et aveugle, laquelle à la rigueur aurait pu suffire et suffit en certains cas pour produire la mémoire, mais ne la produit pas pourtant d'ordinaire et ne la produit qu'à la longue (1). » Il est cependant accordé qu'elle peut suffire, et c'est le triomphe de l'éducateur qu'elle n'exclue ni l'attention ni le raisonnement.

L'enfant lui-même nous indique la méthode à employer avec lui. Tout jeune, il reproduit des sons et des mouvements à la simple vue de certaines personnes et de certaines choses, et cette reconnaissance suppose une certaine participation du jugement et du raisonnement. Un chien adulte ne montre par aucun signe qu'il reconnaît le portrait de son maître; il n'en est pas de même du petit enfant, à peine âgé de douze ou de quinze mois : son interprétation de l'image est véritablement intelligente. Par contre, un chien âgé de six mois reconnaît d'emblée, ou du moins après une très courte hésitation, d'après des impressions, soit olfactives, soit visuelles, soit auditives, des personnes familières sous un déguisement. On voit qu'ici la mémoire sensible ou instinctive prédomine sur la mémoire intellectuelle. C'est par la répétition et le raisonnement que l'enfant acquiert des habitudes analogues. Il convient donc de se faire reconnaître et de faire reconnaître différents objets

(1) Dugas, *Revue phil.*, nov. 1894.

sous des aspects souvent variés. On sait aussi que les enfants de huit à quinze mois cherchent obstinément les personnes absentes aux endroits où ils les ont habituellement vues. Aussi, non seulement pendant les véritables absences, mais, presque chaque jour, par un éloignement systématique des personnes connues, convient-il de faire répéter à l'enfant de telles expériences. Cette reconnaissance, cette recherche fréquentes des personnes et des choses, peuvent se faire, non seulement par la suggestion des diverses images sensorielles, mais des idées, des faits, des sentiments associés à la représentation des personnes ou des choses. Les suggestions visuelles et auditives jouent naturellement ici le principal rôle.

La répétition entraîne l'habitude, qui doit rester en deçà de la routine et de l'automatisme exagérés. Il est rare, il est vrai, quand il s'agit d'un éducateur et d'un élève intelligents, que la répétition la plus machinale ne comporte pas un changement, une variation quelconque. L'enfant tout jeune les produit de lui-même. Il est des mouvements, des sons, des articulations, des phrases, qu'il fait servir pendant un certain temps à des fins multiples, les délaissant aussitôt qu'il en a inventé ou imité de plus précis, de plus parfaits, souvent de plus simples, allant mieux à des fins de plus en plus spécialisées. Ainsi, quand il appris le nom d'un être ou d'un objet, il les désigne par ce nom plutôt que par des mouvements du corps et par l'extension des bras ; mais il montre encore avec son index tout ce qui attire son attention, et dont il ne sait pas le nom. C'est de même que le salut *atha, atha*, ou *appa. appa*, accompagné d'une agitation des deux bras, a fait place, pour

un enfant de quinze mois, par un double effet d'imitation et de sélection, à la poignée de main. L'enfant, surtout l'enfant intelligent, ne répète, les appliquant à de nouveaux besoins ou à de nouveaux faits, les résultats acquis par ses expériences antérieures, qu'autant que la répétition lui en est indispensable. Il pratique par ailleurs, et de mieux en mieux, même instinctivement, la méthode naturelle, qui, selon la formule connue, supposé, l'oubli, « comme condition essentielle de la mémoire (1). »

De son côté, l'éducateur intelligent pratique, bon gré malgré, cette méthode de la répétition avec des variantes. Le voudrait-il, que la manière dont il exécute ou suggère des répétitions change toujours plus ou moins selon les lieux, les heures, son humeur et celle de l'enfant ; son ton, sa forme d'exposition ou d'interrogation, changent forcément. Le même objet, le même être, d'ailleurs, ne se présentent pas deux fois sous le même angle de vision. Le temps, même très court, qui s'est écoulé depuis une première observation, a pu apporter un autre souvenir qui amène pour nous une confusion, ou, dans la meilleure hypothèse, une notion plus nette à rapporter à tel ou tel être ou objet.

Nous devons cependant nous défier du machinisme. Tout en faisant répéter l'examen d'un objet, en s'arrêtant aux aspects les plus caractéristiques, et en refaisant à peu près dans le même ordre et dans le même ordre et dans les mêmes termes, les descriptions caractéristiques, nous pourrons discrètement introduire de petits changements dans ces

(1). Ribot, *les Maladies de la mémoire.*

exercices. Ainsi nous usons de la suggestion avec l'enfant, tantôt par l'exemple, tantôt par le commandement, tantôt par l'affirmation, tantôt par l'interrogation. Nous attirons son attention tour à tour sur le nom de la qualité et sur le nom de l'objet ; nous mettons le sujet à la place de l'attribut, et réciproquement ; nous faisons décrire ou qualifier les objets, présents, imaginés, réunis, séparés ; nous amenons l'enfant à opérer sur les mêmes choses, par le moyen de l'analyse, de la synthèse, de l'abstraction, de la généralisation, de jugements divers, d'induction, de déduction. Nous aidons, nous provoquons les observations, les questions, les applications de tout genre (1). Nous nous adressons aux souvenirs et aux associations visuelles, auditives, tactiles, tactilo-musculaires, etc. Nous renversons les expériences, nous les simplifions ou élargissons ; nous faisons opérer dans les divers sens, de gauche à droite, de droite à gauche, de haut en bas, de bas en haut, avec la main droite, avec la main gauche, les yeux ouverts, les yeux fermés ou bandés. Le geste, la mimique, la parole, le chant, le récit, la méthode graphique par image

(1) « L'éducation la meilleure est celle qui n'est pas simplement *instructive*, mais *suggestive*, et conséquemment *directrice*, celle qui introduit dans le cerveau, non pas seulement des connaissances susceptibles d'un « double usage «, comme disait Socrate, mais des sentiments sociables et des habitudes d'agir liées à des habitudes de pensées élevées. En d'autres termes, il ne faut pas donner seulement une instruction diffuse créant des tendances opposées qui se partagent l'esprit, mais une instruction coordonnée, concentrée vers un point directeur et aboutissant à des suggestions pratiques (Guyau, *Educ. et héréd.* p. 127. »

ou par écriture, enfin la lecture ou l'écriture. nous aident successivement dans l'évocation, la sélection et le groupement des idées et des images qu'il nous paraît utile de faire revivre dans l'esprit de l'enfant, en y ajoutant, toujours opportunément, quelque chose de nouveau.

La répétition, en gravant les idées particulières, nous permet d'établir des liens d'association entre des notions restées isolées dans l'esprit. C'est ainsi que les mots *bâton, sucre d'orge*, *réglisse*, étant bien connus d'un enfant de trois ans, nous pouvons, sans attendre que l'occasion amène ces rapprochements, les combiner de manière à leur faire exprimer des idées complexes, mais faciles à comprendre ; par exemple, *bâton de sucre d'orge*. La répétition nous est ici d'un grand secours pour maintenir l'association d'éléments tendant toujours à revenir à l'état simple. De même, quand l'enfant a été soumis aux analyses des objets concernant les couleurs, la vision à distance, la direction du son, la température, les saveurs, les odeurs, le poids, les qualités tactiles et musculaires, la mère lui présente successivement plusieurs objets sur lesquels elle lui fait grouper tous ces divers attributs. Ainsi, au fur et à mesure de l'acquisition des idées, chaque idée ancienne est le point de départ et de rencontre d'une infinité d'idées nouvelles, et la répétition incessante et variée rend ces idées si nettes, que l'enfant ne les confond pas entre elles, si faciles à retrouver, qu'elles viennent en quelque sorte d'elles-mêmes, quand il en a besoin pour adapter ses jugements ou sa conduite à de nouveaux objets ou à de nouvelles expériences.

La répétition, pour rendre les services qu'on

attend d'elle, doit se faire, en général, surtout pour le jeune enfant, à intervalles assez rapprochés, et souvent à l'improviste. La fréquence en doit être proportionnée aux qualités particulières et aux progrès de la mémoire chez l'enfant. Elle nous est, d'ailleurs, un moyen de vérification à l'égard des uns et des autres.

VÉRIFICATION. — Ce n'est pas une simple constatation de ce qui est, mais aussi une indication de ce qui doit être, et, de plus, par le concours de l'émotion, de l'attention, de la répétition, ce procédé devient lui-même un excellent moyen de culture pour la mémoire. La vérification porte donc tout à la fois sur l'acquis, d'une manière générale ou dans une période déterminée, et sur le degré des aptitudes spéciales de la mémoire, de ses qualités propres ou individuelles.

LE CONTENU OU LES OBJETS DE LA MÉMOIRE. — Déterminons premièrement, d'une manière assez large, les objets ou matières dont nous voulons que l'intelligence de l'enfant soit graduellement informée.

Qu'est-ce que l'enfant sait en venant au monde? Rien. Que doit-il arriver à connaître ? Tout, ou, plus exactement, quelque chose de tout. A cet égard, le programme scolaire d'un jeune enfant ne diffère qu'en profondeur, mais non extension, de celui d'un adolescent. Oui, jeunes mères, vous avez licence et devoir d'enseigner à vos bébés, et toutes seules au besoin, toutes les belles et bonnes choses que les maîtres de nos lycées, en s'y mettant à plusieurs, enseignèrent plus ou moins bien à vos maris et à vos frères.

Que voyons-nous, en effet, dans le programme d'*école maternelle* tracé par Coménius et reproduit par tous les autres éducateurs du premier âge ? L'instruction, vraiment intégrale, s'y applique aux premiers éléments de toutes les connaissances nécessaires à la vie, à celles que tout homme doit ou devrait posséder. L'enfant, par l'exercice des sens et de la réflexion, acquiert des notions superficielles, mais nettes et précises, sur les choses physiques et morales. Toutes les sciences fondamentales, par la présentation directe ou la figuration des objets, sont mises au niveau de sa petite intelligence.

« Dans la nature, on lui montrera des pierres, des plantes et des animaux (histoire naturelle, physique, chimie), et on lui apprendra à faire usage de ses membres (gymnastique), à distinguer les couleurs (optique) et les sons (acoustique), à contempler le ciel étoilé (astronomie) ; il observera son berceau, la chambre qu'il habite, la maison, le voisinage, les chemins, les campagnes (géographie) ; on le rendra attentif à la succession du jour et de la nuit, aux saisons, aux divisions du temps, aux heures, aux semaines, aux mois, aux jours de fête (chronologie) ; il apprendra à connaître l'administration de la maison (économie politique) ; il se familiarisera avec les premières notions du calcul, avec les ventes et les achats (arithmétique, commerce), les dimensions des corps, les lignes, les surfaces et les solides (géométrie) ; il entendra chanter, et sa voix apprendra à reproduire des sons et des phrases musicales (chant, musique) ; on surveillera la formation et le développement de sa langue (grammaire) ; il s'exercera à

donner de l'expression à sa pensée, à ses sentiments, par des gestes et des inflexions de voix (1). »

Tout cela dès le berceau ? Oui, mais entendons-nous bien. De tous ces objets, la connaissance comporte bien des formes et des degrés. Dans leur acquisition, l'esprit s'élève lentement des perceptions confuses à des perceptions distinctes ; de l'intuition analytique à la conception systématique et abstraite, et de celle-ci à la combinaison illimitée de ces notions sous forme de jugements et de raisonnements, logiques, pratiques, moraux, esthétiques. Tout cela est œuvre et objet d'attention et de mémoire. Tout cela, sans doute, l'enfantelet arrive à l'apprendre dans la maison paternelle, quand les parents ne sont pas uniquement préoccupés de leurs affaires et de leurs plaisirs. Ces connaissances lui viennent toujours ; mais, en l'absence d'une bonne direction, la plupart pénètrent dans son cervau fausses, erronées, incomplètes, incoordonnées, et il est bien difficile plus tard de réparer le mal.

Hâtons-nous d'ajouter que l'enfant, pas plus que l'adulte, n'exerce pas toujours ses facultés avec une égale puissance. Il y a des différences individuelles dues à la constitution héréditaire de l'intelligence ou du cerveau ; il y en a d'accidentelles, résultant de l'état de santé, de l'action excitante ou déprimante

(1) Mon but essentiel étant de fournir quelques indications sur la psychologie, ou, si l'on veut, sur la philosophie de l'éducation intellectuelle du jeune enfant, je n'ai pas à indiquer aux parents les méthodes à employer pour l'enseignement des différentes partie du programme dit scolaire : lecture, écriture, langue maternelle, science, histoire, géographie, etc. Toutes les méthodes sont bonnes qui arrivent à leurs fins, en exerçant l'attention, le jugement et l'imagination pour la mémoire.

du milieu, des circonstances, de l'éducation. Nous avons surtout à nous occuper ici des premières.

MÉMOIRES SPÉCIALES. — Les philosophes ont toujours reconnu des adaptations spéciales de la mémoire. De nos jours, on a supprimé la mémoire unique avec des aptitudes particulières : on connaît la formule consacrée : « Il n'y a pas une mémoire, mais des mémoires » correspondant à la plus ou moins riche organisation des divers départements du cerveau. Cette théorie, vraie en elle-même, a été, selon moi, quelque peu exagérée. Par un abus de précision, la mode a prévalu, par exemple, de généraliser les qualificatifs de *visuel*, *auditif* et *moteur*, appliqués par M. Charcot exclusivement à la mémoire des mots.

On a donc établi, selon la prédominance plus ou moins stricte de telles ou telles images, les trois types intellectuels du *visuel*, de l'*auditif* et du *moteur*. Chez le premier, les souvenirs se traduisent en images figurées ; chez le second, en mots correspondant aux idées ; chez le troisième, en mouvements mimiques ou en mouvements d'articulation expressifs des idées. Cette distinction règle à priori tout l'ensemble de la vie psychique, les jugements et les raisonnements, comme les affections et la volonté. Ce qu'elle peut avoir d'excessif est tempéré, il est vrai, dans la pratique, par des réserves et des restrictions dont on ne saurait nier l'importance. M. Queyrat, qui l'a, un des premiers, je crois, portée sur le terrain pédagogique, admet l'existence d'un type normal ou moyen, selon ses propres expressions, d'un type sain et équilibré, par opposition au type en quelque

sorte anormal que caractérise la forte prépondérance d'une espèce particuliére d'images. « Peut-être, dit-il (et ce sera, croyons-nous, le plus souvent), trouvera-t-on un enfant apte à se rappeler tout à la fois les images visuelles, auditives et motrices. Il appartient alors à un type qui est le type « moyen ou normal. » Cependant, dans ce cas même, ajoute l'auteur, « il est rare qu'une classe d'images ne l'emporte pas sur les autres, ce dont on devra toujours se rendre compte (1) ».

S'il est vrai que le type moyen a le plus de chances de se rencontrer, il me paraît sage de le supposer partout, sauf à tenir compte dans la mesure convenable des aptitudes, soit fortes, soit faibles. Pour la constatation des unes et des autres, il n'y a d'ailleurs rien à changer aux méthodes de la pédagogie courante : consulter les progrès spontanés et les goûts préférés de l'enfant ; lui fournir l'occasion de les manifester en le mettant en présence d'objets divers.

Ces constatations ne sont pas toujours très faciles, surtout quand on a affaire à un petit enfant. Ainsi, étant donné le type *visuel*, la vérification peut porter, soit sur la perception des couleurs, soit sur celle des formes, et je me demande si les expériences donneront des résultats sérieux avec un enfant âgé d'un an, et même de deux ans. Tout au plus pourra-t-on lui attribuer une bonne mémoire visuelle, en bloc, s'il reconnaît vite des personnes et des objets rarement

(1) Queyrat, *L'imagination et ses variétés chez l'enfant*, p. 105. Voir aussi la sérieuse étude de M. Arréat : *Mémoire et Imagination*.

vus, s'il les reconnaît après un assez long temps, et à une assez longue distance.

S'il retrouve aisément, à cette même époque, certains mouvements, simples ou coordonnés, qu'il avait d'ailleurs mis peu de temps à imiter ou à apprendre ; s'il cherche et réussit, de lui-même ou par imitation, à les préciser et à les perfectionner ; nous avons le droit d'inférer l'existence d'une bonne mémoire motrice. Pour ce qui concerne le toucher actif, si lent à se développer, on constate des marques certaines de sa finesse à la manière dont un enfant de deux à trois ans saisit, tient et manipule différents objets ; du reste, le langage est nécessaire pour préciser pour lui, tout en les exprimant pour nous, des opérations de ce genre.

J'en dirai autant des mémoires spéciales de la température et du poids. Quant à la distinction des personnes d'après leurs voix, des animaux d'après leurs cris, des objets d'après leurs bruits ou leurs sons, ses manifestations précoces et leur persistance indiquent sans doute des associattons fondées principalement sur les données auditives ; mais il faut attendre les progrès sérieux du langage et le premier éveil du sens musical, pour affirmer avec certitude l'existence de la mémoire *auditive*, d'une manière générale, et particulièrement de la mémoire *verbale* ou *musicale*. Ici, d'ailleurs, doit-on accorder sa bonne part à la mémoire *motrice de l'articulation*.

Conclusions pratiques : l'exercice ayant produit à la longue ce qu'on peut appeler la fonction forte, il peut aussi, dans une certaine mesure, toujours difficile à prévoir, améliorer la fonction héréditairement faible. Il faut aussi cultiver, mais sans la surmener au profit

d'une spécialisation d'autant plus regrettable qu'elle est plus hâtive, la fonction forte, et dans son intérêt propre, et aussi dans l'intérèt de la fonction faible. L'importance logique, le rôle dominant d'association appartient à la première, et on n'a pas besoin d'y insister, en fait de répétition, autant que sur la seconde : elle fera d'elle-même aux trois-quarts son œuvre. C'est à elle aussi qu'on s'adressera tout d'abord pour mettre en branle les images coassociées. Ainsi le souvenir des objets, chez un enfant de trois à quatre ans, se traduit-il de préférence par des images soit visuelles, soit auditives, ou motrices, adressons-nous tout d'abord, dans nos interrogations ou nos expositions, à tel ou tel ordre spécial d'images. Dans le premier cas, montrons-lui l'objet, rappelons-lui la forme, la couleur ou la situation de l'objet dont nous voulons lui faire dire le nom, les qualités, l'usage, la provenance. S'agit-il de mémoire auditive, ne prononçons pas le nom de l'objet, et attendons que son souvenir amène celui de la couleur, de la forme, du poids. etc.; au besoin, demandons-les, suggérons-les par l'oreille à l'enfant. S'agit-il de mémoire motrice, nos gestes, nos mouvements, amèneront les siens, par l'association de ces mouvements à des images visuelles, et le jeu des images variées commencera de la sorte. Ainsi des divers sens dont on a pu constater la prédominance. Raremeut, il est vrai, ce sera celle d'un sens unique, et l'éducateur aura presque toujours plus d'un auxiliaire de suggestion dans ses exercices d'explication ou de vérification.

Qualités de la mémoire. — Les qualités fonctionnelles de la mémoire sont aussi très importantes

à considérer. Elles se confondent quelquefois avec quelques-unes des mémoires spéciales; cependant elles existent même pour celles-ci. Ainsi, la mémoire des nombres, ou des couleurs, ou des formes, ou des lieux, etc., tout en ayant une certaine prédominance, comporte plus ou moins de facilité pour apprendre, de fidélité pour conserver, de promptitude pour reproduire. Ces qualités, pour les mémoires spéciales que l'on peut avoir, dépendent de la constitution physiologique et célébrale du sujet, du tempérament, du caractère. On peut donc, tout en acceptant provisoirement la théorie des « mémoires », admettre en même temps, comme autrefois, un quantum de mémoire, une caractéristique individuelle de la mémoire, par rapport aux qualités dont nous venons de parler.

« L'ensemble de ces qualités (1) constitue une bonne mémoire d'homme; il constitue une bonne mémoire d'écolier. La mémoire scolaire par excellence, qui est l'aptitude à bien apprendre les leçons, contient un heureux mélange de ces trois choses. Un écolier dont la mémoire est facile apprend en cinq minutes une leçon qui demande à d'autres un quart d'heure ou une demi-heure. Un écolier dont la mémoire est tenace sait encore au bout de l'année ce que d'autres ne savent plus au bout d'un mois ou d'une semaine. Enfin un écolier dont la mémoire est prompte récite sans broncher, sans se reprendre, une leçon qui ne revient que par fragments à la mémoire de ses camarades, et qu'ils récitent, comme on dit, en ânonnant. Tout en tenant compte des aptitudes spéciales, il faudra tenir compte aussi des qualitées de la mémoire.

(1) Maillet, *La psychologie de l'homme et de l'enfant.*

DOUBLE APPLICATION DES PROCÉDÉS DE CULTURE PRÉCÉDEMMENT ÉTUDIÉS. — Au point de vue des spécialités, comme au point de vue des qualités de la mémoire, les parents peuvent faire un utile retour sur eux-mêmes, faire appel à leurs souvenirs d'enfance, et comparer l'état actuel à l'état antérieur de leur faculté rétentive. « Les aptitudes même acquises, el, par conséquent, les aptitudes naturelles de l'enfant, sont transmissibles par l'hérédité; aussi le fait d'une mémoire heureuse chez l'un des parents, et à plus forte raison chez les deux, constitue-t-il une forte présomption de rencontrer ce même don chez l'enfant, en tenant compte, bien entendu, des altérations, des neutralisations possibles, par une discordance existant, à ce point de vue, entre le père et la mère, ou par les influences perturbatrices d'une hérédité collatérale (1). »

C'est pourquoi, tout en recherchant en eux-mêmes le principe des aptitudes bonnes ou mauvaises, fortes ou faibles, de leurs enfants, les parents auront à se défier de ces renseignements indirects et comme préventifs : d'ailleurs, on ne se connaît jamais trop bien, et on ne doit pas toujours juger ses enfants d'après soi. Bien souvent, des parents maladroits ont faussé ou prématurément, maladroitement spécialisé l'intelligence de leurs enfants. « Mon fils me ressemble beaucoup, alors je présume qu'il n'aimera pas l'histoire. — Ma fille est comme moi, qui n'ai jamais pu mordre aux mathématiques. » Cela s'entend tous les jours. Comment veut-on que des parents ainsi prévenus sur les aptitudes natives de leurs rejetons,

(1) Fonssagrives, *L'éducation physique des garçon.*

les découvrent et cherchent à les développer au mieux chez eux? Comment veut-on que, plus âgés, ceux-ci fassent des efforts pour se vaincre, quand les êtres qu'ils révèrent n'en ont pas pu faire?

Tous les procédés d'exercice et de vérification doivent nécessairement contribuer à fortifier les qualités en même temps que les spécialités mémorielles. Cependant la facilité d'acquisition et la ténacité de conservation paraissent si étroitement liées à la constitution originelle du cerveau etdu tempérament qu'on doit seulement espérer d'en atténuer ou d'en compenser l'insuffisance. Le progrès d'ensemble de la mémoire se mesure au nombre accru des réminiscences de chaque espèce, sensorielles, concrètes, abstraites, simples, associées, combinées ; il se mesure encore à la justesse et à l'opportunité de leur reproduction sous forme d'explications, de définitions, de désignations verbales, en un mot, d'applications pratiques de tout ordre et de tout degré. Si, par surcroît, on constate une plus grande facilité d'acquisition dans tel ou tel département de la mémoire, on pourra se féliciter à bon droit des résultats obtenus.

Il faudra cependant se bien garder de s'en attribuer le mérite, et d'en prendre une confiance qui pourrait ralentir le zèle de maint éducateur. En fait d'instruction comme en fait d'éducation, rien n'est jamais tout à fait fini; tout est sans cesse, je ne dis pas à refaire, mais à continuer. Et d'ailleurs, ces progrès, la nature se charge elle-même de les amener, pour la meilleure part, à la condition seulement que nous la laissions faire et que nous n'entravions pas sa marche : à cerveau plus fort, mieux nourri, plus exercé, correspond, en dépit de nous, une plus forte

capacité de souvenir. En outre, le développement de la mémoire tient, nous l'avons dit, au plus ou moins d'intelligence, c'est-à-dire au plus ou moins d'aptitute à percevoir et à associer des rapports. « Une tête bien faite », comme dit Montaigne, de par la nature, a donc plus de facilité qu'une autre à devenir « une tête bien pleine ». Mais ici est le danger : il ne faut pas qu'elle se remplisse tout d'un côté, ce qui fait des cases vides. Bien forgé, c'est bien ; mais bien meublé, c'est encore utile et nécessaire. Le surmenage spécialiste des meilleures intelligences est pire encore que l'inculture et l'inertie des médiocres.

Du reste, il ne faut pas croire que la mémoire intellectuelle, ou scolaire, soit la seule qui dénote de l'intelligence. La société nous montre un nombre infini d'individus, très mal cotés dans leurs classes, et parvenus, malgré tout, à une position souvent enviable, par le soin assidu qu'ils ont pris de leurs intérêts, de leurs affaires, de leur commerce, de leur industrie. Leur cerveau est capable d'enregistrer mille détails fort compliqués. C'est à se demander s'ils avaient déjà la tête à leurs affaires personnelles, sur les bancs de l'école, où ils n'étaient souvent présents que de corps, et d'où ils s'excluaient peut-être à leur insu pour ruminer les idées conformes à leur genre d'esprit.

« On a adopté dans nos écoles la méthode d'enseignement par l'aspect (leçons de choses) ; mais faire voir n'est pas tout. Il faut arriver à faire comprendre, à faire raisonner et agir ; les yeux ne doivent pas être un moyen commode de remplacer l'intelligence, mais une ressource pour la développer. Il est une méthode encore meilleure que celle de l'ensei-

gnement par l'aspect, c'est l'enseignement par l'action : faire faire aux enfants eux-mêmes les choses qu'on se contente aujourd'hui de leur montrer. Cette méthode paraît bien préférable : l'action est un raisonnement concret qui grave à la fois les idées dans l'esprit et dans les doigts. En Amérique, au lieu de faire comprendre sur le papier à l'enfant le fonctionnement d'une machine à vapeur, on lui en donne un modèle raccourci ; il faut qu'il en décompose toutes les pièces, qu'il refasse lui-même la machine. L'éminent physicien anglais Tyndall a fait un charmant petit volume sur l'électricité, pour montrer qu'un enfant d'une intelligence ordinaire pourait construire lui-même la plupart des instruments de démonstration employés en électricité avec une dépense de quelques francs. Il faut développer par tous les moyens l'initiative de l'enfant. On doit le faire dans la classe même par les devoirs oraux, par les devoirs écrits, les résumés de vive voix ou écrits, etc. La maïeutique est la meilleure manière d'éducation toutes les fois qu'elle est possible. Ce qui est essentiel, c'est de provoquer le désir de l'action et l'activité méme. Partout et toujours triomphent chez nous les méthodes purement mnémotechniques. C'est l'à ce faux savoir que Leibnitz appelait ingénieusement le psittacisme. Quel est le but de l'homme ? D'*être homme*, au sens vrai et complet, de dégager de lui ce qui est dans la nature humaine. Quelle voie et quel moyen pour cela ? L'*action* (1). »

Il ne faut pas davantage croire que cette mémoire dite scolaire, si intéressante et si utile à tant d'égards,

(1) Guyau, *Education et hérédité*, p. 122.

soit la seule mesure de la mémoire vraiment intellectuelle. L'enfant, élevé en famille, peut n'avoir jamais appris une leçon quelconque : on ne doit pas, sur cela, le juger incapable. Il y aura plus tard des lacunes dans son instruction, et il regrettera plus d'une fois qu'on n'ait pas exercé sa mémoire. Mais plus tard, bien qu'inhabile à des citations et à des rapprochements littéraires ou scientifiques, il n'en pourra pas moins être un excellent raisonneur, un homme de jugement sûr et profond, quelquefois un grand génie, comme Lamartine.

« Mon éducation, dit-il, était toute dans les yeux plus ou moins sereins et dans le sourire plus ou moins ouvert de ma mère. Les rènes de mon cœur étaient dans le sien. Elle ne me demandait que d'être vrai et bon. Je n'avais aucune peine à l'être : mon père me donnait l'exemple de la sincérité jusqu'au scrupule; ma mère, de la bonté jusqu'au dévouement le plus héroïque. Mon âme, qui ne respirait que la bonté, ne pouvait pas produire autre chose. Je n'avais jamais à lutter ni avec moi-même ni avec personne. Tout m'attirait, rien ne me contraignait.

« Le peu qu'on m'enseignait m'était présenté comme une récompense. Mes maîtres n'étaient que mon père et ma mère; je les voyais lire, et je voulais lire; je les voyais écrire, et je leur demandais de m'aider à former mes lettres. Tout cela se faisait en jouant, aux moments perdus, sur les genoux, dans le jardin, au coin du feu du salon, avec des sourires, des badinages, des caresses. J'y prenais goût; je provoquais moi-même les courtes et amusantes leçons. J'ai ainsi tout su, un peu plus tard, il est vrai, mais sans me souvenir comment j'ai appris, et sans qu'un

sourcil se soit froncé pour me faire apprendre. J'avançais sans me sentir marcher...

« Je n'eus donc ni maître d'écriture, ni maître de lecture, ni maître de langues. Un voisin de mon père, homme de talent retiré du monde, où il avait beaucoup vécu, venait nous voir une fois par semaine; il me donnait d'une très belle main des exemples d'écriture que je copiais seul et que je lui remettais à corriger à son retour. Le goût de la lecture m'avait pris de bonne heure. On avait peine à me trouver assez de livres appropriés à mon âge pour alimenter ma curiosité. Ces livres d'enfant ne me suffisaient déjà plus; je regardais avec envie les volumes rangés sur quelques planches dans un petit cabinet du salon. Mais ma mère modérait chez moi cette impatience de connaître, elle ne me livrait que peu à peu les livres, et avec intelligence. La Bible abrégée et épurée, les fables de La Fontaine, qui me paraissaient à la fois puériles, fausses et cruelles, et que je ne pus jamais apprendre par cœur; les ouvrages de Mme de Genlis; ceux de Berquin, des morceaux de Fénelon et de Bernardin de Saint-Pierre, qui me ravissaient dès ce temps-là; la *Jérusalem délivrée*, *Robinson*, quelques tragédies de Voltaire, surtout *Mérope*, lue par mon père à la veillée; c'est là que je puisais, comme la plante dans le sol, les premiers sucs nourriciers de mon intelligence. Mais je puisais surtout dans l'âme de ma mère; je lisais à travers ses yeux, je sentais à travers ses impressions, j'aimais à travers son amour. Elle me traduisait tout, nature, sentiment, sensations, pensées. Sans elle, je n'aurais rien su épeler de la création que j'avais sous les yeux; mais elle me mettait le doigt sur toute chose. Son

âme était si lumineuse, si colorée et si chaude, qu'elle ne laissait de ténèbres et de froid sur rien. En me fatsant tout comprendre, elte me faisait en même temps tout aimer. En un mot, l'instruction insensible que je recevais n'était point une leçon : c'était l'action même de vivre, de penser et de sentir que j'accomplissais sous ses yeux, avec elle, comme elle et par elle. C'est ainsi que mon cœur se formait en moi sur un modèle que je n'avais pas même la peine de regarder, tant il était confondu avec mon propre cœur (1). »

Il y eut cependant, il faut l'avouer, de très regrettables lacunes dans l'instruction de ce poète dont Sainte-Beuve a dit :

C'est un grand ignorant qui ne sait que son âme.

(1) Lamartine, Les *Confidences*, Livre IV, section VIII.

CHAPITRE III

L'attention

I. CONDITIONS GÉNÉRALES DE L'ATTENTION. — Cette importante faculté de l'intelligence a pour conditions ordinaires des mobiles ou stimulants émotionnels, des motifs ou stimulants intellectuels, grâce auxquels elle s'attache à certains objets ou s'en déprend, et des mouvements correspondant à des états mentaux, les suggéraut et suggérés par eux. Exercer l'attention de l'enfant, c'est profiter de ces conditions ou les produire, en sorte que l'habitude en devienne plus facile. Ces mobiles, ces motifs et ces suggestions opèrent à chaque instant sur l'attention de l'enfant, en dehors et en dépit de notre surveillance et de notre volonté. Il est à l'école de tous et de toutes choses avant d'être à la nôtre. Il appartient à son milieu physique et social, à l'entourage et aux circonstances, plus qu'il n'appartient à la famille. Raison de plus de chercher à contrôler l'éducation naturelle qu'il reçoit ou se donne, à y introduire, quand nous le pouvons, une sélection et une direction profitables, en somme, à remplir à son égard, aussi consciencieusement et aussi largement que possible, notre rôle d'excitateurs et de modérateurs, c'est-à-dire d'éducateurs.

II. LES MOBILES DE L'ATTENTION. — Les mobiles, sensations, inclinations et sentiments, qui mettent en

jeu la volonté, sollicitent également l'attention, qui a avec elle des rapports si étroits. La psychologie générale et la connaissance du cœur humain nous indiquent les modes principaux et assurent les grandes lignes de cette influence ; mais la nature particulière de chaque individu réclame souvent une application spéciale de ces puissants moyens de suggestion.

Pour ce qui regarde le côté général de la question, M. Ribot a dit à peu près tout ce qui suffit. On peut, avec lui, distinguer trois périodes plus ou moins tranchées, selon la prédominance des mobiles divers de l'attention. Dans la *première* dominent « l'action des sentiments simples, la crainte sous toutes ses formes, les tendances égoïstes, l'attrait des récompenses, les émotions tendres et sympathiques, cette curiosité innée qui est comme l'appétit de l'intelligence et qui se rencontre chez tous à quelque degré, si faible qu'il soit. Dans la *deuxième période*, l'attention est suscitée et maintenue par des sentiments de formation secondaire : l'amour-propre, l'émulation, l'ambition, l'intérêt au sens pratique, le devoir, etc. La *troisième période* est celle d'organisation : l'attention est suscitée et maintenue par l'habitude. » Les divers mobiles « ont créé par répétition un entraînement durable .. Le seul fait d'être placé dans une certaine attitude, un certain milieu, entraîne le reste, et l'attention se produit et se maintient moins par des causes actuelles que par des causes antérieures accumulées ; les mobiles habituels ont pris la force des mobiles naturels (1). »

Ainsi les mobiles égoïstes, espérance d'un plaisir,

(1) *Psychologie de l'attention*, p. 54.

crainte d'une peine, seront les plus ordinairement employés dans la première période, pour faire naître l'attention. Mais déjà les mobiles altruistes, l'affection, l'amour-propre, une rudimentaire curiosité, s'ajoutent aux mobiles sensoriels. A nous de voir quels mobiles, et à propos de quels objets, sont à mettre en œuvre de préférence, selon les individus et selon les circonstances. Plus l'enfant est jeune, plus l'effet du mobile, surtout de la crainte, doit être prochain : la menace d'un déplaisir plus ou moins éloigné, et dont la réalisation ne paraît pas certaine, influe moins que les promesses d'émotions agréables, et, en général, les mobiles positifs plus que les mobiles négatifs.

Si les divers mobiles dont il vient d'être question n'agissent pas également sur tous les enfants, ils n'opèrent pas toujours de la même manière sur le même enfant. L'état de santé, la fatigue, même la fatigue du jeu, l'appétit non satisfait, la satiété, la préoccupation vague d'une peine récente, une association d'idées intervenant à l'occasion d'une certaine personne ou à l'apparition d'un certain objet, combattent l'action de mobiles très puissants dans d'autres moments. N'oublions pas surtout que les mobiles peu énergiques sont à préférer, soit pour exciter, soit pour maintenir l'attention, s'ils y réussissent, et qu'il ne faut en aucun cas abuser des mobiles, ni les multiplier ni les renouveler outre mesure. En effet, l'élément émotionnel précède en général l'exercice de l'attention, mais il doit ensuite lui être subordonné, sous peine de distraire ou d'accaparer pour lui seul l'attention. Surtout à partir de la troisième ou de la quatrième année, il convient de ne faire appel aux

mobiles que quand on ne peut pas s'en passer : déjà l'attention artificielle, d'habitude, d'entraînement, de curiosité intellectuelle, doit avoir acquis un certain développement.

L'ATTENTION DANS SES RAPPORTS AVEC LES MOUVEMENTS. — Si, au point de vue subjectif, l'attention peut être considérée comme la persistence d'une ou d'un petit nombre de perceptions ou d'idées distinctes, elle implique, organiquement, la production « d'une plus grande énergie psychique dans certains centres nerveux, avec une sorte de catalepsie temporaire des autres centres. » Cette inhibition cérébrale, analogue, en petit, à celle qui accompagne l'idéation hypnotique, se manifeste au dehors par une adaptation et par un arrêt de mouvements. L'activité proprement intellectuelle peut même souvent être mesurée par la capacité de répression des mouvements inutiles à l'attention. La rareté des mouvements, chez les apathiques, est loin d'indiquer, il est vrai, l'exercice de l'attention; cependant chez eux, comme chez les vifs et les ardents, la règle générale est que la diffusion des mouvements accompagne la diffusion des idées.

Il y a deux observations à faire à cet égard : la première, c'est qu'en vertu de l'excitabilité des états psychiques par les mouvements qui leur sont naturellement ou artificiellement associés, l'intérieur se moule sur l'extérieur. C'est pourquoi faut-il en général respecter l'attitude de l'enfant manifestement attentif. Voulons-nous le rendre attentif, nous devons savoir, d'après notre connaissance générale des enfants et notre connaissance particulière de

l'enfant que nous élevons, quelles sont les attitudes à lui suggérer ou à l'interdire.

MOUVEMENTS EXCITANTS. — Parlons d'abord des attitudes suggestives. Les nôtres influent largement sur l'attention de l'enfant à mesure qu'il devient plus capable de les imiter et de les comprendre. Voyez-le, disais-je, ailleurs, jambes écartées et jarrets tendus, observer les mouvements ténus d'une araignée encotonnant sa proie ou agençant les fils argentés de sa toile; ou bien, la tête redressée, la bouche entr'ouverte le tronc penché et les jambes pliées, admirer la lente ascension d'un cerf-volant dans les airs; ou, frétillant de la tête et des quatre membres, le cou secoué de rapides frissons, essayer de suivre l'essor glissant ou saccadé de l'hirondelle sur les eaux tranquilles; d'autres fois, le corps raidi d'une tension oblique, les yeux fixes et à fleur de tête, la respiration contenue, la joue empourprée, une jambe en avant, les bras infléchis et avancés, imposant en quelque sorte silence à tous ses organes, sauf aux organes de perception, épier sans vouloir l'effrayer le beau poisson qui joue dans l'eau limpide. Vous pouvez noter là nombre de mouvements instinctifs et de mouvements appris, imités, qui sont des stimulants ou des effets de l'attention (1).

Puisque l'enfant imite si aisément nos façons d'agir et de nous tenir, fournissons-lui souvent, par notre exemple, l'occasion d'être attentif : ces suggestions motrices lui seront plus utiles que nos exhortations, nos préceptes et surtout nos gronderies. Toutefois ne le croyons pas attentif par cela seul qu'il

(1). *L'Enfant de trois à sept ans*, 3e édition, p. 116.

prend, à notre exemple ou de lui-même, les attitudes de l'attention : nos questions, les siennes, ses réflexions et ses actes, nous indiqueront ce qu'il en est à cet égard.

Il ne faut pas, du reste, s'exagérer les difficultés que l'attention trouve à naître ou à se maintenir chez les enfants particulièrement lents ou vifs. Les uns et les autres ont leur façon d'être attentifs ou distraits. J'ai là sous les yeux une fillette de six ans et un petit garçon de trois ans et demi, enfants d'ouvriers parisiens. Berthe est lymphatique comme sa mère, et le garçon nerveux comme son père, petit-fils d'un Basque. Il faut voir de quelle façon Berthe tient un petit ouvrage de couture et associe les pièces d'un patron, avec les gestes mesurés et délicats d'une couturière de la maison, son amie. Le pétulant Marius, qui sait déjà sauter, danser, cabrioler et mimer, avec un entrain imitant de très loin celui de son père, dès qu'il se met à ses jouets ou à ses images, un vrai travail pour lui, prend immédiatement les poses de son père burinant ses pièces de graveur : la tête immobile, les yeux fixes, les mains agiles et le corps soulevé parfois d'une brusque secousse. Nos exemples viennent donc souvent à bout du tempérament et du caractère, qu'il s'agisse d'attention ou de toute autre opération intellectuelle.

Pour un enfant de vingt à vingt-cinq mois, ces leçons, qui réclament une attention soutenue, ne doivent pas dépasser quelques minutes. Elles ne durent guère plus avec l'enfant de deux à trois ans, et guère davantage avec l'enfant de quatre, de cinq, de six ans. Elles peuvent, d'ailleurs, chaque jour, ou presque tous les jours, être suivies d'une courte his-

toriette se rattachant autant que possible par quelque détail important à l'objet de la *leçon du jour*. Ces petits récits sont faciles à inventer, et les livres dans lesquels la mère pourra au besoin trouver des modèles, ne manquent pas ; mais il convient d'imiter ces modèles sans les reproduire servilement. Rien ne vaut, en fait d'instruction, comme en fait d'éducation, l'initiative que l'on sait donner à l'enfant et se donner à soi-même. Souvent la leçon se termine par un exercice musical, une chansonnette plutôt gaie, qu'accompagne naturellement la voix de l'enfant. Ensuite, quelques gambades ensemble ; puis, les jouets, grande ressource de distraction et de réfection des organes, plutôt que d'instruction proprement dite. L'enfant s'y amuse avant tout ; mais souvent son attention s'y applique sans se lasser, et il y trouve de lui-même un rapprochement avec quelques-unes des choses tout fraîchement apprises. Qu'il le fasse ou non, n'en ayez cure, ne lui en dites rien, à moins qu'il ne vous fasse part de ses réflexions. Le jeu de l'enfant est sacré, c'est sa chose.

LES JEUX (1).— A ce propos. quelques mots sur les jeux. Beaucoup d'auteurs ont exagéré la valeur ins-

(1) Entre autres, Preyer et Sikorski, justement critiqués par Colozza, dans son excellent livre « *Il giuoco* », et par Fornelli dans l'introduction de ce livre. Je trouve des exagérations peut-être beaucoup plus graves, mêlées à des idées fort suggestives, dans l'ouvrage de M. Seguin sur l'*Education* des enfants normaux et anormaux, pp. 59 et suivantes. Ainsi : « Les enfants qui n'ont pas de jouets saisissent la réalité fort tard et n'atteignent jamais à l'idéal. Les jouets sont des moyeus intermédiaires d'expérience entre la grande réalité de la vie et la faiblesse de l'enfant. — Enlevez la poupée, et du même coup,

tructive du jeu. Ils en ont fait un synonyme d'expérimentation raisonnée. Ce serait, d'après eux, le principe et l'instrument de toute la première éducation. Sans doute, le jeu peut mettre en éveil toutes les facultés intellectuelles, mais cela n'arrive que par instants, lorsque l'exécution en est difficile ou mal comprise. La difficulté surmontée, le jeu appris, le plaisir, qui en est la fin essentielle, avec la libre expansion des mouvements, peut bien rester, mais la participation de l'intelligence n'y est plus qu'illusoire. Les jeux qui offrent le plus les apparences de l'expérimentation et du raisonnement ont, d'ailleurs, la plus grande facilité à tourner à l'automatisme.

En dehors des jeux plus ou moins spontanés, où l'activité de l'enfant se déploie tout entière, il est une foule de moyens propres à favoriser ses attitudes attentives. Les genoux de la mère, voilà le *premier banc d'école*. Bien assis, reposant contre son cher appui, d'un mot, d'un geste, d'une caresse, sa mère, une main passée autour de son cou, n'a pas de peine à l'immobiliser pendant quelques minutes, pour le faire écouter ou regarder ce qu'elle veut qu'il écoute ou regarde. La chaise haute, qui égalise le niveau des têtes, et qui rapproche à tant d'égards le petit homme

vous enlevez du cœur et de l'esprit les sentiments et les images, la poésie, toute aspiration, toute expérience déjà prête pour l'application à la vie réelle. — Les jouets parlent aux sentiments alors que l'esprit n'est pas encore ouvert à la raison; les livres nu peuvent apprendre ce que les jouets inculqnent à l'enfant; les nations qui ont le plus de jouets sont aussi celles qui ont le plus d'individualité, d'idéalisme et d'héroïsme (!); si vous dites avec quels jouets s'amusent vos enfants, on peut vous prédire quelle sorte de femmes ou d'hommes ils deviendront. »

des grandes personnes, placée à côte du siège de sa mère, permet à celle-ci de devenir la première *table de travail*. La-dessus, on feuillette ensemble un livre d'images (une petite fille de deux ans et demi appelait cela *lire ses images*) ; on indique, en touchant du bout du doigt, l'image interprétée ou la couleur désignée, ce qui a le double avantage de produire une économie de mouvements et de donner par avance à l'enfant le respect du livre et de l'œuvre d'art. Là, et bientôt devant la table, on commence à explorer des yeux et des mains des objets de diverse nature et de différentes formes, qui donnent les premières notions de couleurs, de dimensions, de poids, de distance, de température, d'odeurs, etc.

Quand l'enfant est déjà grandelet, des jeux divers (est-il besoin de les énumérer ?) peuvent devenir une application ou une répétition des exercices d'instruction. Beaucoup de fillettes, autour de moi, en sautant à la corde, répètent plus exactement qu'en classe la série des nombres jusqu'à vingt, trente ou quarante ; mais comptez-donc sur celà pour leur inculquer les plus simples éléments d'arithmétique ! Le profit que l'attention peut en retirer en s'exerçant avec agilité et précision, est bien compromis, d'ailleurs, par la tendance qu'ont ces jeux, soi-disant instructifs, comme tous les autres, à s'énerver dans la routine.

MOUVEMENTS SUPPRIMÉS. — Il nous faut parler maintenant de l'attention aidée ou provoquée par la suppression des mouvements. Ici un mot, un geste, un ton d'autorité, une simple indication, suffisent très souvent. Rien de systématique ni d'outré. Le docteur Sikorski ne me paraît pas avoir su éviter ce

double écueil dans les observations suivantes, sur lesquelles je crois cependant utile d'appeler l'attention des parents.

« L'allaitement de l'enfant à des intervalles réguliers est le premier moyen pour l'habituer à supporter la faim, qui devient très intense dans le moment de l'allaitement. Lorsque l'enfant commence à prendre la nourriture des adultes, des exercices systématiques deviennent très utiles. Je me suis servi pour mes propres enfants de la méthode suivante, que je trouve très pratique. Tous les matins le lait était chauffé sur une lampe à esprit de vin, en présence de l'enfant, et cela dans un but pédagogique spécial. Le procédé de l'ébullition du lait et de son refroidissement consécutif qui exige de quinze à vingt minutes, offrait à l'enfant un divertissement instructif, et lui servait d'école pour apprendre à supprimer la sensation désagréable de la faim. Les enfants auxquels on fournit le lait tout préparé ne savent point comment cela se fait, et demandent à manger, le matin, dès qu'ils sont réveillés. Or, c'est présisément ce moment de la faim la plus intense qui est surtout propre à l'exercice de la volonté. L'attention de l'enfant à tous les détails de la préparation de la nourriture est en général très grande, son attente est vive et sa volonté fort tendue. Dans ses conditions, la suppression de la sensation de la faim s'accomplit à l'aide des moyens les plus puissants de la volonté et de la conscience. Pour peu qu'on agisse avec prudence, les enfants ne se montrent point fatigués ou irrités ; au contraire, l'attente constitue pour eux un passe-temps des plus instructifs. L'attente de son tour à table, pratiquée dans le

même but par les parents, est aussi très utile ; mais elle doit avoir lieu tous les jours. et les adultes doivent s'y soumettre comme les enfants (1). »

Cet état expectant, qui a tout à la fois l'avantage de simplifier les mobiles et de mettre fortement en jeu la mémoire et l'imagination, puissants auxiliaires de l'attention, opère par inhibition ou arrêt de mouments. Il n'est pas un acte, un désir, un sentiment, excitant d'une manière énergique les tendances personnelles ou sympathiques du jeune enfant, qui n'en puisse de temps à autre fournir l'occasion : n'importe quel plaisir différé ou promis, celui de la nourriture, d'une caresse, d'un jeu, d'un cadeau, d'une promenade. On sait l'excitation produite chez un enfant de quatre ou cinq mois par les préparatifs de la sortie : pas un détail de cette opération, un objet y concourant, une attitude, un geste, une parole, un regard, pas une circonstance associée à cette grande affaire, n'échappent à l'œil brillant de l'observateur.

Le procédé décrit par le psychologue et pédagogue Russe est donc à retenir. Il y a cependant une grosse lacune à signaler. Sikorski nous montre le suggestionneur en action, mais comme un personnage quelque peu abstrait : nous ne savons rien de ses allures, de ses gestes, de ses mines, de ses discours. Nous avons lieu cependant de le supposer opérant gravement, avec calme et méthode, avec une certaine sobriété de gestes et de paroles. Mettez à sa place un père nerveux, une femmelette agitée, une bonne étourdie, prodigue de manifesta-

(1). *L'Evolution psychique de l'enfant*, *Revue phil.* de mai 1885, p. 540.

tions extérieures, allant et venant, rangeant, dérangeant, gesticulant, criant, riant, geignant, interpellant à tout propos et sans raison, gens, bêtes et choses : emporté et secoué par ce tourbillon d'impressions diverses, l'enfant, sans nul doute, ne perdra pas de vue les gros détails de l'intéressante préparation, mais son attention en négligera forcément plus d'un détail utile à connaître. Tort plus sérieux, chacun de ces exercices ratés lui fera perdre une bonne occasion d'appliquer et de développer son attention, ce qui a quelquefois autant d'importance que d'avoir appris quelque chose. Les parents et les maitres reprochent souvent à leurs enfants des habitudes d'étourderie ou d'indolence dont ils furent eux-mêmes les auteurs.

Autre observation, qui m'est suggérée par ma sœur, ancienne et excellente institutrice. S'il est bon de ne pas trop complaire aux désirs de l'enfant, il est peut-être maladroit de n'obéir pas régulièrement aux exigences de son appétit. L'estomac n'est pas si docile qu'il puisse se prêter bénévolement aux ruses que l'on prend avec lui. On peut tromper la faim, dit-on, dormir pour dîner, écrire un livre comme le fit Montesquieu, je crois, pendant les instants perdus à attendre son dîner ; il n'est pas hygiénique, il n'est pas utile de faire attendre le moment fixé des heures de repas. Il ne faut pas traiter l'estomac en serviteur : il est un peu notre maître, et un maître impérieux chez l'enfant. » Après avoir pris conseil du Sikorski, mes observations précédentes et cette dernière seront peut-être bonnes à méditer.

VII. — Le Langage et l'Attention. — Au qua-

trième mois déjà, les gestes et les tons de voix qui nous avaient permis d'attirer l'attention de l'enfant sur telle ou telle sensation à l'exclusion des autres, peuvent produire le même résultat à l'égard d'un plus grand nombre d'objets. Dès cette époque, ce ne sont plus les intonations seules de notre voix, mais la signification, grossièrement ébauchée par des associations de sons et d'idées, qui commence à nous donner prise sur l'intelligence de l'enfant. De mois en mois, de quinzaine en quinzaine, ces progrès prennent une extension considérable. Mais il faut remarquer à ce propos, qu'avec son faible pouvoir d'analyse et d'abstraction, le jeune enfant simplifie, dans sa compréhension, comme un peu plus tard dans son vocabulaire, le langage, si simple soit-il, que nous lui parlons.

Son attention est surtout saisie par les monosyllabes ou par les syllabes finales des mots dont nous voulons lui rendre le sens familier. Dans ses premiers essais d'imitation phonétique, toujours en vertu de la loi du moindre effort coopérant avec la loi du rythme, il répète de préférence, et souvent en la redoublant, la dernière syllabe d'un mot seul : *peau-peau* pour chapeau, *da-da* pour cheval, ou le dernier mot, très réduit, d'une phrase : *to-to tifi* pour *on va donner du gâteau à petite fille.*

Ces faits doivent nous éclairer sur la méthode à suivre pour obtenir, grâce à des mots compris, l'attention du jeune apprenti de la parole. Jusqu'à la fin de la première année, et quelquefois un peu au-delà, peut-être convient-il de n'employer avec lui que des phrases de trois ou quatre mots au plus, en appuyant sur le mot ou la syllabe les plus importants eu égard

à notre intention actuelle. Même après cette époque, pour mieux fixer son attention sur un objet ou un acte déterminé, le mot suggestif fera mieux son effet, s'il est redoublé, s'il est placé au commencement et à la fin de la phrase ; par exemple : « Regarde le chien, regarde » ; « écoute l'oiseau, écoute. » Plus tard, voulons-nous attirer l'attention de l'enfant, non plus dans un de ses modes les plus simples, mais dans une de ses qualités comparatives, notre langue étant plutôt analytique que synthétique, nous mettons le mot le plus important à la fin. Où les latins auraient dit : « vaisseau sur la mer aucun (1), » nous dirions, par exemple : sur la mer aucun vaisseau. » Ainsi nous dirons à l'entant : « Vois le chien *courir* » ; « écoute l'oiseau qui *chante* ; « regarde la neige *blanche* ; « regarde la pluie *tomber* » ; « regarde la fleur *jaune* ; » « ne touche pas cette eau. elle *brûle* ; » et ainsi de suite. Cette méthode de suggestion verbale s'accommode à toutes les formes de propositions, analytiques, synthétiques, elliptiques, explicatives, affirmatives, négatives, interrogatives. Les tout est d'observer, au début comme plus tard, la mesure et l'à-propos, d'éviter la profusion explicative, la monotonie des interrogations prétendues socratiques, les répétitions oiseuses, l'abus des mots scientifiques ou trop abstraits, le machinisme et la pédantisme.

RAPPORTS DE LA MÉTHODE AVEC L'ATTENTION. — Les procédés d'instruction ne sont pas indifférents.

Une première règle d'instruction, applicable à

(1). Virgile : *Navem in conspectu nullan.*

tous les âges, c'est de respecter et d'exciter l'initiative de l'enfant. Quand Jacotot déclarait qu'on peut s'instruire sans maître, il disait trop, et il se hâtait d'ailleurs de restreindre ce principe trop absolu en proclamant la nécessité, au moins pour le début, d'un maître vérificateur. On a aussi beaucoup exagéré, de nos jours, ce que l'on a appelé du nom barbare d'autodidaxie. En réalité, l'enfant apprend de nous avant d'apprendre par lui-même. Il ne travaillera jamais seul, à aucune époque de sa vie scolaire, pas plus aux écoles supérieures qu'au lycée, à l'école primaire ou à l'école maternelle. L'essentiel est qu'il travaille, qu'il apprenne et comprenne, qu'il observe et raisonne.

Sachons éveiller ou ranimer la curiosité et l'intérêt, sans lesquels il n'y a pas d'attention véritable : que l'enfant nous suive ou que nous le suivions, peu importe, pourvu qu'il travaille avec plaisir, avec entrain, qu'il aime à découvrir la vérité, et qu'on l'y aide, en faisant la moitié ou le quart du chemin avec lui. A nous de savoir discerner l'exacte part de collaboration que nous devons nous attribuer selon l'âge de l'enfant, son intelligence naturelle, sa curiosité native ou acquise et sa capacité actuelle d'attention.

Il importe, en second lieu, d'observer une gradation et une progression constantes en ce qui concerne les objets d'enseignement : passer du connu à l'inconnu par des transitions insensibles, du plus ou moins facile. On ajoute : aller du concret à l'abstrait, et du particulier au général, formule banale, souvent mal comprise et mal appliquée, et que je compléterais par celle-ci : revenir tour à tour de l'abstrait au concret, du général au particulier. A tout âge, et aussitôt qu'il peut entendre et parler notre langue,

l'enfant ne sait véritablement rien d'abstrait et de général que ce dont il peut, en l'analysant, restituer le concret et le particulier (1).

Un troisième conseil à donner, c'est qu'on ne prolonge pas l'attention, à propos d'objets uniques ou variés, au-delà des limites où la fatigue et la distraction commencent pour chaque enfant. Des parents observateurs sauront toujours reconnaître ce moment critique d'après des signes souvent imperceptibles à d'autres yeux qu'aux leurs. Cette règle, d'ailleurs, prend de l'élasticité, à mesure que s'accroissent les forces physiques et intellectuelles de l'enfant. Celui qui, de quatre à cinq ans, ne pourrait pas fournir sans effort et avec profit plus de six minutes d'attention, soit fixée, soit distribuée, sur des objets de sa compétence, peut â l'âge de six ou sept ans en dépenser une moyenne de quinze ou vingt minutes sur les mêmes matières. Je ne crois pas, malgré l'avis de plusieurs personnes, que la loi de la durée, dans les exercices d'instruction, doive, pour le jeune enfant, se subordonnner à la loi de la variété : il faut éviter de surmener son attention, en la renouvelant, comme en la fixant.

Ceci nous amène à parler des rapports de l'attention avec les principales opérations de l'intelligence.

MÉMOIRE ET ASSOCIATION DES IDÉES. — S'il est vrai, comme on l'a dit, que la culture de la mémoire se confonde avec celle de l'attention, la réciproque serait vraie aussi. Si, pour rappeler la métaphore con-

(1) Voir sur ce point les explications fournies dans le Chapitre IV.

sacrée, l'attention est le burin de la mémoire, il est certain que les premières traces du burin en appellent d'autres. Une certaine force, d'attention va d'ordinaire avec une mémoire tenace et précise, que celle-ci possède ou non les qualités de facilité pour retenir et de promptitude pour reproduire.

L'amplitude des souvenirs peut, il est vrai, fournir une abondante matière à des actes d'attention, mais plus souvent cause la distraction et l'éparpillement des idées. Cependant une mémoire heureusement organisée, c'est-à-dire, précise et tenace dans un certain nombre d'adaptations spéciales, n'entraneî pas toujours une attention imparfaite, exclusivement réservée à ces adaptations particulières,ce qui, du reste, à son importance pour leur développement. Même pour les esprits médiocres, la mémoire spéciale des sons parlés ou musicaux, des couleurs, des formes, des nombres, des lieux, des noms propres, des dates, n'implique pas une capacité d'attention très limitée pour tous les autres ordres d'images. L'orientation particulière d'une intelligence n'a pas nécessairement pour effet d'exclure les données qui ne sont pas dans sa sphère d'activité. Dès le premier âge, bien certainement, tous nos centres nerveux sont en action : il se dépense une attention latente incalculable, et il s'acquiert des richesses de mémoire sans lesquelles le travail ultérieur serait impossible.

Quoi qu'il en soit, dès le début de la vie, et toujours, il n'y a pas d'intelligence absolument dénuée de mémoire et d'attention, et l'éducateur doit s'attacher à cultiver les deux facultés, l'une pour l'autre, et l'une par l'autre.

L'attention, comme nous venons de le faire

entendre, ne s'exerce pas à vide, ou sans raison : ni l'enfant, ni l'adulte lui-même, n'observent en général pour observer. Quand on parle de curiosité, de travail intellectuel et de joie de la découverte, n'oublions pas qu'on ne s'attend à trouver du nouveau dans un objet que parce qu'on en sait déjà quelque chose, ne serait-ce que la couleur, la forme, la provenance ou un certain usage. C'est donc dans les souvenirs bien vérifiés, certains ou probables, du jeune enfant, que doit se prendre le point de départ d'une nouvelle connaissance, c'est-à-dire, l'intérêt d'un nouvel exercice d'attention. C'est là, du reste, ce qui rend possible et la progression et la liaison des idées et des jugements.

L'adulte, dont le cerveau est sain ou dispos, peut à son gré plus ou moins diriger le travail suggestif de l'association des idées, accorder ou refuser son attention aux idées, aux images, aux sentiments suggérés par leurs coassociés, se procurer, par le jeu volontaire des similitudes et des contrastes, des objets ou des motifs d'attention qui ne se présentent pas spontanément. Ce que la volonté plus ou moins bien conditionnée de l'adulte lui permet de faire pour lui-même, il doit chercher à le faire, toutes proportions gardées, pour l'enfant, et surtout pour le jeune enfant. Celui-ci n'a ni la force ni l'idée de choisir entre les idée ou les images automatiquement, comme au hasard suscitées dans son cerveau par l'effet des modifications mentales à cause interne ou externe. Il lui est presque toujours possible de réduire, à un moment donné et pour un but précis, le champ de la suggestion mentale, et susciter ou maintenir dans la conscience, telles ou telles idées. Il lui suffit de

savoir, pour les mettre en œuvre, quels sont les faits faits mentaux. c'est-à-dire, les souvenirs qui ont été les mieux gravés, le plus souvent ou le plus fortement liés dans les expériences de l'enfant, par l'effet des circonstances, des prédispositions naturelles ou des exercices antérieurs. Ce choix et cette suggestion sont un jeu pour l'éducateur qui s'est toujours acquitté de sa tâche avec zèle et intelligence, et qui sait, pour ainsi dire, son enfant par cœur.

Plus l'enfant est jeune, plus il faut savoir se borner, dans ces suggestions d'attention, à un petit nombre d'objets ou de qualités des objets. Peu à la fois, mais souvent la même chose, c'est une règle qui convient pour l'exercice de l'attention comme pour celui de la mémoire. Ni dispersion, ni rabâchage. Quand nous voyons un enfant de deux à trois ou quatre ans manipuler les objets connus ou les jouets familiers avec une activité pour ainsi dire machinale, sans que rien dans le regard atteste l'observation ou l'attente de quelque chose d'intéressant, nous devons voir là un travail plus utile aux muscles qu'à l'intelligence. Sans doute l'enfant joue, et il faut qu'il joue la plupart du temps pour jouer. Mais il est des moments où nous devons faire en sorte que son jeu tourne à la gymnastique de l'esprit. C'est à quoi sert le petit nombre des jouets. Il est bon pour cela de lui en retirer même quelques-uns de temps à autre, pour lui laisser toute latitude d'expérimenter ceux qu'il garde, si le fait se produit pour lui spontanément ou avec une prudente intervention de notre part. De la sorte, quand il revient de ceux-ci à ceux-là, il y apporte tout à la fois, une attention non épuisée et sollicité par l'impression toute récente de

ses observations. Soit qu'il revienne des objets bien connus à des objets nouveaux, ou d'objets fraîchement expérimentés à ses jouets ou objets d'études familier, il leur prête une attention rafraîchie par le changement et bien aidée par des mobiles excitants d'observation. A la façon de certains ouvriers qui selon l'expression populaire, font du neuf avec du vieux, rattachant à des étoffes ou à des habits fatigués des pièces vierges de tout usage, il applique l'ancien au nouveau et le nouveau à l'ancien.

L'emploi de l'association suggestive a d'ailleurs ses inconvénients. S'agit-il de l'association dite par ressemblance, il faut en connaître exactement la nature et la portée. C'est plutôt jugement de ressemblance qu'on devrait dire ; or, ce jugement, consécutif d'une association, soit en vertu de l'habitude, de la loi du moindre effort, et par un effet de la paresse ou de la vivacité propre à l'enfance, se fait souvent avec une promptitude telle qu'on y peut voir une opération automatique : l'enfant ne juge pas, mais reproduit un jugement. Voulons-nous exciter l'attention de l'enfant par une association de semblables, formulons si nettement notre intention, ou notre question, que l'enfant ne soit pas tenté d'accrocher son attention sur autre chose. Si la suggestion hésite ou paraît dévier, renouvelons aussitôt notre formule en la modifiant quelque peu, si besoin est ; s'agit-il d'associations ou de jugements de contraste, la même méthode nous aide à fixer exclusivement l'attention de l'enfant sur un objet ou un point de vue déterminé.

La suggestion de contraste joue un rôle important dans la psychologie et la pédagogie de l'enfant. Pour l'instruire comme pour l'élever, il est souvent né-

cessaire de lui présenter deux idées opposées et corrélatives, comme celles de *oui* et de *non*, et d'*absence*, de *lumière* et d'*obscurité*, de *bruit* et de *silence*, de *chaud* et de *froid*, de *grandeur* et de *petitesse*, de *vie* et de *mort*, de *beau* et de *laid*, de *bien* et de *mal*, etc. L'opposition d'une image ou d'une idée éclaire et fait distinguer mieux celle qui en est le contraire ou la négation. Là précisément est le danger, comme l'a fort bien remarqué l'auteur d'une excellente étude sur les *Phénomènes de contraste*. « La présentation d'une idée, dit-il, développe l'idée antagoniste ; mais celle-ci peut prendre une telle énergie qu'elle détruise sa corrélative et reste dominante dans la conscience (1). » Racontez à l'enfant une fable, il y croira sans hésiter. Dites-lui de regarder tel objet, de vous l'apporter : l'idée lui viendra souvent de faire toute autre chose, ou il la fera même avant d'en avoir eu l'idée. Souvent les ordres, les prières, la persuasion produisent mécaniquement le contraire de ce que l'on désire. Le voilà fatigué d'un jeu, nous lui disons de le cesser. et aussitôt le reprend une nouvelle ardeur pour ce jeu. Cette tendnnce est fréquente chez tous les enfant, mais plus particulièrement chez les enfants surmenés, vicieux, malades, chez les enfants atteints d'une tare quelconque, « jeunes candidats à la folie ou à la névrose. » Le mensonge, l'esprit de contradiction, l'insubordination à la règle, les fantaisies incohérentes, les alliances de mots ou d'idées disparates, lot commun des histériques, et tendances plus ou moins dominantes chez les enfants mal équilibrés, se rattachent à ce

(1) De Sanctis, *Les phénomènes de contraste en psychologie*, Rome, 1895.

mécanisme automatique de la suggestion par contraste.

RAPPORTS DE L'ATTENTION AVEC L'ABSTRACTION ET LA GÉNÉRALISATION. — L'abstraction, la généralisation y comprise, peut aussi fournir à l'éducateur un moyen d'exercer l'attention de l'enfant. Il est vrai « qu'une grande partie de nos abstractions se fait sans donner grand'peine à l'esprit. Quelques-unes sont tout-à-fait « naturelles, » puisque, l'application spontanée des sens opère par voie d'abstraction. même plus tard, je crois qu'un grand nombre d'abstractions élevées sont le résultat d'un travail à peu près inconscient (1). Sans doute, mais il n'est pas indifférent au développement intellectuel de l'enfant qu'il fasse aussi le plus possible d'abstractions inconscientes, mais précises, toujours dans la mesure de ses forces. Il importe surtout que nous vérifiions sur ce point ses progrès successifs, pour les confirmer et de les graduer. Nous devons, dans ces exercices, n'avoir tout particulièrement en vue que de faire bénéficier son attention de son travail d'abstraction.

Etant donné que le plus humble degré de l'abstraction est celui qui nous fait distinguer un être ou un objet de son groupe ou de son milieu, cet exerce, dirigé par l'éducateur, aboutit à la simple reconnaissance marquée par un nom. « Qu'est-ceci ? » A cette question, l'enfant doit pouvoir répondre : « C'est un homme, une femme, un enfant, un cheval, un chien, un arbre, telle plante, une maison, un livre, une boîte, etc. » Un mode un peu plus

(1) Citation empruntée à M. Paulhan.

compliqué du même genre d'abstraction est celui qui nous fait distinguer les parties les plus apparentes, sinon toujours les plus essentielles, d'un ensemble ou d'un tout collectif. « Qu'y a-t-il dans ce jardin, dans cette forêt, etc. ? » J'ai vu beaucoup d'enfants, à peine âgés de trois ans et demi, capable de répondre à ces questions, en montrant du doigt, même dans des images, en nommant avec plus ou moins d'exactitude, les parties de ces forêts ou les objets contenus dans ces ensembles. Il en était de même, et ceci est assez important, pour les parties essentielles du corps et du visage humains, des animaux et des végétaux les plus connus.

De cette synthèse encore assez vague qui correspond à la question : « Qu'est ceci ? », l'abstraction, par une décomposition progressive des êtres individuels ou des ensembles, doit arriver à une synthèse de plus en plus adéquate, en sorte que l'enfant passe aisément des torts aux parties et réciproquemment. C'est là un genre d'abstraction plus élevé, qui touche à la généralisation, et on peut commencer discrètement à y exercer un enfant de cinq ans. « Que faut-il (de quoi se compose ?) pour faire une personne, un cheval, un chien, un arbre, un rosier, une maison, un champ, etc. ? » C'est ici l'interrogation d'analyse. On remonte synthétiquement des parties au tout : « Quand voit quatre pieds, un grand corps, une crinière, une longue queue, un animal qui court et qui parfois hennit, qu'est-ce que cela fait ? » Ainsi de suite ; inutile de multiplier les exemples. Ces exercices alternatifs de décomposition et de recomposition, qui partent d'un nom bien connu pour y revenir, en faisant mieux connaître la nature et le genre

d'un être ou d'un objet, doivent se faire journellement pour un enfant de cinq à sept ans. Ils sont à la portée des mères les plus réfractaires à l'abstraction, pour peu qu'elles aient reçu une instruction suffisante, et qu'elles y mettent du leur. Est-il nécessaire d'ajouter que l'attention y prend pour le moins autant de part que la mémoire ou l'imagination ?

Il s'agit enfin de reconnaître, non plus les parties, mais les aspects ou qualités des êtres et des choses. La nature y pourvoit d'elle-même jusqu'à un certain point : encore nous est-il possible de seconder son œuvre. « Inutile de dire aux élèves, a écrit M. Compayré, que le verre est dur, lisse, transparent, ce qu'ils savent très bien ou peuvent apprendre d'eux-mêmes par leurs observations personnelles, par leurs conversations avec leurs parents ou avec leurs maîtres. » Observation assez justement appliquée aux leçons de choses faites à une classe enfantine. Encore cette connaissance à demi spontanée des qualités des choses serait-elle incomplète sans le nom précis de ces qualités. A cet égard, il n'est pas inutile de vérifier si l'enfant passe aisément des noms aux qualités et des qualités aux noms. Savoir dire que le lait, le papier et la neige sont blancs, c'est déjà quelque chose, et surtout de savoir que la qualité de blanc leur est commune. De là il faut aller pas à pas, toujours en vérifiant, analysant et synthétisant, aux qualités moins apparentes des êtres et des objets. Tout exercice fait a son heure et convenablement dans ce sens sera forcément un excellent exercice d'attention.

RAPPORTS DE L'ATTENTION AVEC LE JUGEMENT ET

LE RAISONNEMENT. — L'enfant mène souvent ces deux opérations avec une désinvolture qui peut ressembler à de la spontanéité inventive. Mais il ne faut pas s'y tromper : pas plus que l'adulte, il n'improvise, en général, les conclusions des prémisses que les circonstances ont posées devant lui : c'est là de la mémoire, de l'imagination, de l'habitude, avec le pli déjà donné par les exemples de l'entourage, etc. Toujours est-il que l'enfant intelligent, observateur et fourni d'un vocabulaire assez abondant et précis, conditionne plus attentivement et plus correctement qu'une autre ses petites inférences, parfois justes, parfois risquées. Voici deux traits qui vont nous le prouver.

La petite S... a vécu, dès ses plus jeunes années, au milieu des fleurs d'un vaste jardin, et elle s'était intéressée à tous les phénomènes qu'elles peuvent offrir à l'esprit d'un enfant. Comprenant vite qu'une fleur fanée est une pauvre fleur décolorée, elle appliquait le qualificatif de fané à tout ce qui avait perdu sa couleur propre. Ainsi, son ami M. Laurent lui ayant trop serré la main pendant une promenade, elle la montrait à sa mère en ajoutant : « Laurent m'a fané la main. » Elle avait alors deux ans et demi seulement.

Un autre jour, elle était tombée, s'était un peu contusionnée et on lui fit des applications d'arnica. La semaine suivante, on rencontre dans la rue une connaissance, un monsieur que son chien turbulent avait fait tomber sur le trottoir. Il raconta l'accident. La petite ne dit rien sur le moment, mais elle avait écouté. On se quitte. Alors elle : « Monsieur, monsieur, je veux vous dire quelque chose ! » L'interpellé

approche et l'enfant lui glisse deux mots à l'oreille. « Que vous dit-elle donc » demandent les parents. — « Elle me conseille, répond le monsieur, de ne pas manquer de me mettre de l'arnica sur mon mal. »

Un enfant ainsi doué quant à l'observation et à l'attention n'a pas besoin d'être excité à produire des inférences. Nous n'avons qu'à les redresser de temps à autre, soit que l'erreur offre quelque danger au point de vue moral, soit que l'enfant y soit manifestement tombé par malice ou insuffisante attention. Il vaut mieux quelquefois revenir après coup sur ces petites erreurs, qui sont presque de petites fautes, quand l'enfant revenu à son sang-froid est plus capable d'y réfléchir. C'est là tout à la fois une leçon et un exercice d'attention.

Rapports de l'attention avec l'imagination. — Une image vive accapare l'attention jusqu'à supprimer entièrement toute autre image. L'éducateur peut en user quelquefois pour attirer l'attention sur ce qu'il va dire ou faire. Le nom seul d'un objet intéressant en quelque manière la sensibilité de l'enfant, l'annonce d'une chose connue, d'une chose à montrer, d'un exercice ou d'un jeu, suffisent très souvent pour préadapter l'attention des enfants de tout âge. Mais y trop insister, ce serait donner à l'attention le temps de suivre, par le fait d'une impression actuelle ou ravivée par l'association des idées, une autre direction. L'éducateur doit être sobre de paroles et de gestes, sauf le cas où il juge nécessaire de se répéter pour maintenir l'attention fixée sur un objet ou une idée déterminée. Son langage, pour la même raison, doit être aussi net et simple, aussi peu imaginé que

possible : le contraire est, en général, une cause de distraction.

Les exercices d'imagination doivent se restreindre à un petit nombre de souvenirs, s'il s'agit d'imagination représentative, et de détails d'exécution, s'il s'agit d'imagination poétique ou pratique. On doit se défier de l'association des idées, faculté attractive et discursive par excellence. La *folle du logis* ne doit servir que d'introductrice et d'excitatrice à la *sage du logis*, qui est sans contredit l'attention. En outre des exercices toujours très courts pour tous les enfants âgés de moins de huit à dix ans et largement variés ; trois minutes bien employées à une seule chose sont plus fructueuses que dix minutes dépensées à trois choses différentes. Le jeune enfant de trois ou quatre ans doit lui-même, à certains moments, dont l'éducateur est seul juge, être tout entier à ce qu'il dit ou entend, à ce qu'il fait ou voit faire. Cette observation, comme celles dont il est question plus haut, s'appliquent à toute matière d'instruction (et d'éducation) : jeux divers, gymnastique, activité tournée à la satisfaction des besoins naturels ou factices, récits, récitation, calcul, lecture, écriture, chant et dessin, etc.

Avant ce qu'on appelle l'instruction proprement dite, ou les exercices scolaires, les premiers et les plus importants exercices d'imagination active portent sur des souvenirs personnels et assez récents. Si nous savons y encourager l'enfant, surtout en l'écoutant et le faisant répéter, ce qui est rarement nécessaire, c'est un jeu pour lui très captivant. Il n'est pas même inutile de l'exercer à se faire entendre par le geste et à mimer, sans charge, les actions, à figurer les faits dont il a été le témoin ou l'acteur. Romanes

parle d'une fillette de deux ans qui, par ses gestes seuls,, décrivit la scène d'un premier bain de mer, l'eau, les enfants, les mariniers, le sable, etc. Voilà un moyen bien naturel et bien simple d'attirer l'attention du petit enfant sur des images récentes, et quelquefois assez anciennes, de les raviver. de les fixer et de les organiser en un tout déjà vaguement esthétique.

Avec nos propres récits, nous offrons à son imagination et à son attention des stimulants encore plus forts. La reproduction par l'enfant de ces narrations lui est non moins inutile. Nous nous contenterons, dans les premiers temps, d'un récit très court, nous l'exigerons même, pour éviter le verbiage.

« Quand sa sœur lui raconte une histoire, la petite E.., âgée de deux ans et six mois, la répète aussitôt. Par exemple. Vota bimba, pipi, biscotto, bubu, pancia, acca zuccu, pipi, pippi. pippi, bimba ah ! ah ! ah ! C'est ici la traduction infantine, avec force ellipses et abréviations de mots, force onomatopées aussi (et gestes, cela va sans dire) de l'histoire racontée par sa sœur, et que voici dans son vrai texte : « Una volta una bambina ha dato tanto biscotto all' uccello, e l'uccello aveva male alla pancia. La bimba gli ha dato l'acqua e zucchero, il pipi canta, la bambina è contenta (1). » Une autre fois, chez la même enfant, l'imagination et l'attention, semble-t-il, se sont montrées plus paresseuses. « *Vota iho, bimbo sopa*

(1) Mlle Paola Lombroso, *Saggi di psicologia del bambino.* Roux, édit. Turin, 1894. — Traduction du récit : « Une fois une fillette a donné beaucoup de biscuit à l'oiseau, et l'oiseau avait mal au ventre, l'enfant lui a donné de l'eau et du sucre, et l'oiseau chante, et la fillette est contente. »

asino. pace ? N'ata ? (C'éra un asino, un bambino ando sopra l'asino. Ti piace ? Un 'altra ? » (1).

Dans ces exercices, qui paraissent de simples jeux, il doit être facile de s'assurer si c'est l'imagination, ou l'attention, ou toutes les deux, qui sont en défaut, soit dans un cas spécial, soit d'une manière habituelle. L'exemple suivant, encore emprunté à Mlle Lombroso, nous met en présence, l'auteur nous en avertit, d'une fillette à faible imagination. Du reste, elle n'a que trois ans, la vraie mesure de l'imagination nest guère facile à constater, ou plutôt à prévoir, chez des enfants d'un âge aussi tendre. « Si Gina feuillette un livre d'images, elle ne sait pas imaginer des actes et des aventures pour les personnages représentés ; mais elle en rapporte avec vivacité tous les détails et elle les relie à ses expériences passées. Elle voit l'image d'un homme à cheval et elle dit : « Le cheval fait pioc pioc. » C'est là une représentation exacte de la façon dont le cheval va en avant, mais elle ne sait pas imaginer où il va, pourquoi, etc. »

Ne serait-ce pas ici le cas d'exciter un peu l'imagination analytique de l'enfant, et du même coup son attention, en lui suggérant des idées, l'aidant à trouver des détails, qu'il n'a pas su trouver lui-même. C'est quelquefois aussi simplement la mémoire des mots, des sons ou gertes expressifs, qui fait défaut et nous pouvons fournir à l'enfant les mots, les gestes, les onomatopées que ses idées appellent.

Le dessin est un exercice, moitié scolaire, moitié esthétique, qui peut commencer au moins à l'âge de quatre ans. L'usage du calque, à l'aide du papier

(1) Traductions : « Il y avai un âne, un enfant monta sur l'âne. Te plaît-elle ? Une autre ?

transparent, ou de tracés au crayon, n'est pas une methode à dédaigner, dans les essais d'écriture et de dessin. La main de l'enfant acquiert de la force et l'habitude à des déliés qui peuvent fixer sa plume incertaine et hésitante. Je sais qu'on l'a critiquée, mais des maîtres et des mères de famille à ma connaissance, s'en trouvent bien. Je trouve que c'est le premier devoir de copie le plus simple à proposer aux enfants. L'imitation du modèle alternant avec l'objet ne doivent venir qu'assez tard. Ce ne sont pas là des exercices de petit enfant. L'imitation exige un assez grand effort d'attention, quand les yeux de l'enfant doivent alternativement aller du papier ou de l'ardoise au modèle, et souvent il s'y perd, ce qui n'arrive pas avec le calque : ici il peut se reposer ; il se retrouvera sans peine, il a tout sous la main.

J'en ai dit assez pour n'avoir pas à m'étendre sur les autres exercices d'instruction enfantine. Exécutés par la même méthode, c'est-à-dire par le jeu combiné de l'observation, de l'imitation et de l'imagination, ils fortifient l'attention et l'imagination, l'une au moyen de l'autre. Ils nous fournissent aussi d'utiles renseignements sur la mesure faible ou forte de l'attention, soit naturelle, soit déjà artificielle, et sur la possibilité d'en corriger plus ou moins les défauts.

CHAPITRE IV

L'abstraction et la généralisation

I. ETROITS RAPPORTS ENTRE LES IDÉES ABSTRAITES ET LES IDÉES GÉNÉRALES. — Les idées abstraites et les idées générales représentent des aspects ou qualités des êtres ou des choses, en plus ou moins grand nombre, et s'appliquent à un plus ou moins grand nombre d'êtres ou de choses. Donc qui dit abstrait dit général : les idées abstraites de qualités, *blancheur*, *couleur*, *bonté*, ont une compréhension et une extension, tout comme les idées abstraites de classes, *homme*. *français*, *philosophe*, *savant*, car le terme *couleur*, par exemple, convient à toutes les couleurs et à toutes leurs nuances, et s'applique à tous les êtres ou objets colorés. L'extension et la compréhension des idées abstraites en constituent la matière ou le contenu, et c'est là ce qui importe le plus. L'idée abstraite ne compte vraiment comme telle, ne cesse d'être un terme vide, que lorsqu'on peut en retrouver au besoin les éléments originels. Elle est d'autant plus abstraite que ces éléments ont été plus nombreux, et d'autant plus féconde que l'esprit a plus de facilité à reconstituer ces éléments, ces analyses et ces synthèses partielles dont elle est le dernier résumé. « Mettons une page d'un ouvrage phylosophique sous les yeux d'un écolier ou d'un homme totalement ignorant en ces

matières. Il ne comprend rien. La seule méthode à suivre, c'est de prendre l'un après l'autre les termes généraux ou abstraits et de les traduire en évènements concrets, en faits d'expérience courante. Pour ce travail, il faut une heure. A mesure que le novice fait des progrès, la traduction s'opère plus vite, elle est même inutile pour plusieurs termes, et plus tard, pour comprendre une page équivalente, il lui suffit de quelques minutes. Souvent les esprits naïfs s'étonnent de comprendre chaque mot et de ne pas savoir ce que l'ensemble veut dire. Cela signifie qu'ils n'ont pas, sous chaque mot, un savoir potentiel suffisant pour qu'un lien, un rapport s'établisse entre tous les termes et leur donne un sens. En somme, on apprend à comprendre un concept, comme on apprend à marcher, à danser, à faire de l'escrime, à jouer d'un instrument de musique : c'est une habitude, c'est-à-dire une mémoire organisée. Les termes généraux couvrent un savoir organisé, latent, qui est le capital caché sans lequel nous serions en état de banqueroute permanente, manipulant de la fausse monnaie ou du papier sans valeur. Les idées générales sont des habitudes dans l'ordre intellectuel. A l'habitude parfaite correspond la suppression de l'effort, de même à la compréhension parfaite (1). »

Ceci posé, il convient de rappeler comment se sont formées les idées abstraites, dans une évolution parallèle à celle des termes qui les expriment et contribuent à leur formation. Nous serons ainsi éclairés sur la manière dont l'enfant comprend ces idées aux

(1) Th. Ribot, *Enquête sur les idées générales*, *Revue philosophique*, oct. 1891.

trois quarts suggérées par nous, et par suite sur les procédés à suivre pour en favoriser ou en vérifier chez lui les progrès.

II. Première évolution des idées abstraites. — Distinguer, c'est abstraire, et le premier cri que poussa l'homme, le premier geste qu'il fit à la suite d'une sensation distincte, fut un signe abstrait. « La sensation déterminee est déjà une abstraction, et l'émission vocale qui y répond la distingue et l'abstrait des autres sensations. Le langage n'a pas d'autre office. Et comme l'impression sur le sujet, ou subjective, précède nécessairement la connaissance de l'objet, ou objective, c'est l'impression subjective qui s'est représentée d'abord dans la parole naissante. Un progrès dans l'abstraction a pu seul amener le besoin de nommer les choses et les êtres extérieurs à l'homme (1). »

Or, c'est l'abstraction qui a fait trouver ces noms. Ce furent, interjections ou autres signes vocaux rudimentaires, des qualificatifs d'états ou d'actions représentés à un degré éminent chez tels ou tels êtres ou objets. De là à désigner les êtres ou objets par des noms de qualités et à en faire de véritables substantifs, noms propres d'abord, communs ensuite, il n'y eut qu'un pas. Ensuite ces noms de substances redevinrent, grâce à de nouveaux progrès de distinction, des qualificatifs grossièrement abstraits. Ainsi *homme montagne* aurait pu signifier *homme (grand) comme une montagne* ; *homme agneau*, *homme (doux) comme un agneau*. L'enfant dit *arbre papa* pour *arbre grand*, *maman canard* pour *canard grand*. Mais il y

(1) A. Lefèvre, *Du cri à la parole*, *Revue mensuelle de l'Ecole d'anthropologie*, janvier 1891, p. 9.

a ceci à noter chez l'enfant qu'il pratique ces appellations plus ou moins métaphoriques par des mots qu'il a reçus de nous. Il reçoit ainsi de nous des abstractions et des termes abstraits de notre façon, sauf à en étendre ou restreindre d'une manière fantaisiste ou l'extension ou la compréhension. Il n'est donc que très relativement dans la situation de l'homme primitif inventant à la fois ses idées et ses termes abstraits. Il se rapproche quelquefois, il est vrai, de ce dernier, par la façon dont il accommode notre langage à sa propre pensée. Ainsi l'article est un qualificatif de luxe pour lui, et la copule, exprimant un rapport, ne vient qu'assez tardivement à son usage. Il n'emploie qu'un très petit nombre de verbes, surtout des verbes d'action, et l'ellipse de ces mots abstraits lui est familière. La déclinaison et la conjugaison, il n'en a cure, et ce n'est pas uniquement par la difficulté d'en distinguer les formes ; car, à peine a-t-il distingué quelque peu les temps, les personnes et enfin les modes, qu'il n'a pas de peine à les exprimer avec une logique bizarre, mais qui donne beaucoup à réfléchir à la nôtre. L'enfant n'a donc que faire de nos termes abstraits, quand le contenu lui en échappe, et il en use librement pour les remplir de ses abstractions à lui.

Ainsi la loi historique de l'évolution du concret à l'abstrait et de l'abstrait à son symbole vocal, n'est, en pédagogie, qu'un desideratum idéal. On doit chercher à le réaliser le plus possible ; mais, en fait, par ses relations forcées avec nous, par la nécessité où nous sommes d'abréger le plus pour lui son initiation à notre pensée et à notre langage, l'enfant reçoit une foule de termes abstraits dont le contenu logi-

que ne lui doit venir qu'à la suite d'analyses et de synthèses des concrets auxquels nous les lui faisons, bon gré, mal gré, appliquer. C'est à nous, dans nos relations intellectuelles avec lui, de lui épargner autant que possible la fatigue d'apprendre sans comprendre les termes abstraits dont les équivalents logiques ne seront pas de longtemps à sa portée. Ainsi les mots *végétal, minéral, bipède, échassier*, et autres semblables, lui sont beaucoup moins acsessibles, même à l'âge de six ou sept ans, que ceux d'*animal*, d'*oiseau*, de *fleur*, de *plante*, de *pierre*, etc. Quoi que nous fassions cependant, il est une première couche d'abstractions générales, vagues, et partant plus simples, qui doit s'établir dans son esprit, tout d'abord, et sur laquelle viendront se superposer des abstractions moins larges, mais mieux déterminées. L'enfant commence par apprendre, avec un sens étendu à quelques êtres particuliers, le mot *oiseau* : le pinson, le serin, le moineau, l'hirondelle, sont pour lui des *oiseaux* ; puis, ayant remarqué, surtout grâce à nous, ce que tous ces êtres ont de commun, il pourra attribuer ces actions ou ces états à *tout oiseau*, à l'*oiseau*. Il en sera ainsi, comme nous allons le voir, des abstractions et des généralisations de tout ordre, et dont il nous suffira d'étudier dans leur développement les principales.

III. Termes abstraits exprimant des classes d'êtres, des actions, des états physiques. — Une petite fille étudiée par M. Binet, à différents moments, entre deux ans et demi et trois ans et trois mois, à la réponse : « Qu'est-ce qu'un oiseau ? » répondit ainsi : « 1° Pour voler ; 2° ça veut dire il pond un œuf ; 3° ça

veut dire il vole après les hirondelles ; 4° les oiseaux mangent tout le grain ; 5° ça veut dire des hirondelles. » Sa sœur aînée, interrogée de même, de quatre ans trois mois à cinq ans, fit les réponses suivantes : « 1° Ça vole dans l'air ; ça chante ; 2° ça vole dans le ciel ; 3° un oiseau, c'est pour voler ; 4° un oiseau, c'est pour voler (1). » Il est évident, et la variété relative de ces réponses le prouve, que ces questions rapides ei imprévues n'étaient pas de nature à tirer de l'esprit de l'enfant toutes ses idées actuelles sur l'*oiseau*. Quel enfant de cinq ans ignore d'un oiseau qu'il a des ailes, un bec, telle ou telle couleur, telle ou telle grandeur, qu'il vole, mange, boit, dort, fait un nid, pond, crie, chante, etc. ? Ce sont toutes ces idées concrètes qu'il s'agit d'inculquer à l'enfant, s'il ne les possède pas entièrement, pour les lui faire d'abord rattacher à l'*oiseau*, considéré cemme concret, puis exprimer en connaissance de cause par le terme abstrait et général *oiseau*.

C'est le résultat que j'obtiens d'un enfant de cinq ans et trois mois, que sa mère a instruit dans la méthode Frœbel et Pape-Carpantier librement suivie. « Saurais-tu me dire ce que fait un oiseau ? — Il vole et il chante. — Et puis encore ? — Il mange du millet, et il boit. — Que fait-il encore ? — Il pique les doigts de bébé avec le bec. » Je me borne à ces questions, et modifiant la question, pour rapprocher l'enfant du mot abstrait, je lui dis : « Ainsi ce qui vole, et chante, et mange de la graine, mange, boit

(1) Binet, *Perceptions d'enfants, Revue phil.*, décembre 1890.

et dort dans sa cage ou dans les bois, et pique les doigts avec son bec, cela s'appelle ? — Oiseau. »

Je vais plus avant dans l'abstraction, à propos du mot *voler*. « Qu'est-ce qui vole en l'air ? — Les oiseaux. — Quels oiseaux ? — Les moineaux, les pinsons, les corbeaux, les tourterelles. — Tous les oiseaux volent-ils ? — Eh oui, puisqu'ils ont des ailes. — Est-ce que les poules et les canards volent aussi ? — Oui, je les ai vus voler un peu, mais pas très bien, à la campagne. — Et les oies ? — Je ne sais pas, je pense que oui, puisqu'elles ont des ailes. — Il y a bien d'autres bêtes que les oiseaux qui volent ? — Non. — Et les hannetons, et les papillons, et les mouches ? — C'est vrai, oui. » Je crus devoir m'arrêter pour l'instant à ce travail d'analyse extensive de l'idée de voler. Quelques jours après, je demandai à l'enfant : « Quand on vole, on agite les ailes et on avance dans l'air, n'est-ce pas ? Qu'est-ce donc que voler ? — C'est faire cela. — Mais quoi ? — On agite les ailes et on avance dans l'air. » Huit jours après, je lui posai la même question, réduite à son expression toute simple et abstraite ; l'enfant répondit en termes tout concrets : « C'est les oiseaux qui volent. » Cela indiquait, non pas que l'abstraction est difficile à l'enfant, mais que le travail qui y mène doit être souvent recommencé, pour qu'à l'expression abstraite corresponde un contenu adéquat.

J'obtins des réponses analogues, et de plus en plus abstraites, à propos des actions de *marcher* et de *chanter*. Pour la première, la mère de l'enfant m'avait dit lui avoir fait souvent observer et rappelé que les personnes marchent avec deux pieds, que quelques oiseaux sautillent de même, et que les autres

animaux domestiques ou sauvages marchent à quatre pattes. Je demandai : « Quand un oiseau veut marcher, comment fait-il ? — Avec ses pattes. — Combien en a-t-il ? — Deux. — Est-ce que les oiseaux seuls marchent avec deux pieds ? — Non, les hommes, les femmes, et les enfants aussi.. — Et les chiens, les chats, les chevaux ? — Ils ont quatre pieds pour aller plus vite. — Qu'est-ce qu'on fait quand on marche ? — On remue les pieds. — Qu'est-ce donc que marcher ? — On fait des pas sur terre. » Je me gardai bien d'ailleurs de parler à l'enfant des mots *bipède* et *quadrupède*, comme je l'aurais fait aussi pour les mots *végétal*, *minéral*, etc., toutes abstractions scientifiques dont un enfant de cet âge peut avoir retenu les noms, mais sans utilité, car il n'a pas pu en analyser suffisamment le contenu.

L'acte de *chanter*, entraînant beaucoup plus de modifications que celui de *marcher*, et se confondant souvent pour l'enfant avec celui de crier, est d'une analyse et d'une synthèse abstractive plus délicates. « Comment l'oiseau chante-t-il ? — Avec son bec. — Que fait-il quand il chante ? — Il ouvre son bec. — Comment chante-t-il ? — Il fait pipipipi, piou, ripipipipipioupiou. — Fort bien. Alors la chanson de l'oiseau, c'est ? — Ripipipipipioupiou. — Et toi, quand tu chantes, fais-tu comme l'oiseau ? — Oh ! non, et je n'ai pas un bec. — Qui chante encore, à ta connaissance ? — Maman, papa, tonton, Mme Z., et Caroline, et toi aussi ; je t'ai entendu chanter et siffler ce matin. Oui, nous chantons, nous, avec le gosier, la langue et les lèvres. Tu ne connais pas des personnes qui ne chantent pas, et pourtant elles ont une bouche ? — Je n'en ai pas vu, mais maman dit que ce sont les

sourds et muets. Il parlent avec les mains. Et nous, nous chantons et nous parlons avec la bouche. Est-ce que *parler* et *chanter*, c'est la même chose ? — Non, parler, c'est quand on dit quelque chose, et chanter, c'est quand..., quand on fait entendre des chants, des airs. »

Un enfant habitué à observer, à répéter les leçons d'analyse et de synthèse qu'on lui donne, peut commencer, dès l'âge de cinq ans, à comprendre la signification des termes abstraits exprimant un assez grand nombre d'actions connues dans leurs modes essentiels; leurs instruments, leurs fins et leurs résultats.

Nous avons vu un enfant, même assez jeune, capable de se former, ne serait-ce qu'en passant, par succession d'analyses et de synthèses, des idées abstraites d'espèces (*oiseau*), d'actions et de gestes qualifiés en eux-mêmes et dans leurs moyens, leurs fins et leurs effets (*voler*, *marcher*, *chanter*). Pour ces idées générales, ou génériques, peu importe, l'analyse des *parties* et des *aspects*, des qualités statiques, est un facteur important de l'abstrait. Bain conseille de débuter, dans les premières leçons de choses, par la constatation de leurs usages, et M. Binet a remarqué surtout le mode utilitaire des définitions enfantines. Il y a bien cela, mais encore autre chose, si l'on veut interroger l'enfant avec patience.

Je reprends un exemple de M. Binet. Il s'agit de définir une *maison*. La plus jeune enfant répondit : 1° I mord pas (on venait de parler d'une bête qui mord) ; 2° sais pas ; 3° ça veut dire d'entrer dans la maison et puis voir Friquet ; 4° sais pas ; 5° ça veut dire de entrer dans une maison. » — Les réponses

de l'aînée furent : « 1° C'est pour mettre les enfants qu'on n'a pas froid. Alors on ferme les portes tout doucement quand les enfants dorment, alors les parents se couchent aussi et tout le monde dort. 2° On se met dedans, et puis les petits enfants peuvent courir, monter sur leur cheval, faire tout. 3° Une maison ? quand quelqu'un veut louer une maison, il la loue, puis il reste dedans tout le temps. 4° Une maison, c'est pour la louer. 5° C'est pour habiter dedans. »

Il n'est pas possible qu'un enfant de cinq ans n'ait pas d'autre contenu à mettre que celui que nous venons de voir sous le mot abstrait *maison*. Je demande à un enfant d'ouvrier, âgé de quatre ans, qui n'a reçu aucune espèce d'instruction, ce que c'est qu'une maison. A trois reprises, il répond : « J'sais pas. » Je lui demande alors successivement ce que c'est que ceci et cela, et il répond exactement : « une *porte*, une *fenêtre*, encore une *porte*, la *cour*, un *mur*, un *autre mur*. un *escalier*. » Je lui dis : « Et tout ça, tout ça, tout ça, qu'est-ce que c'est ? — S'ais pas. » Puis il veut continuer son énumération J'appelle sa sœur, âgée de six ans, à son retour de classe, et je lui dis, pour lui suggérer des idées : « Tu sais dessiner une maison ? — Non. — Tu sais ce que c'est qu'une maison ? — Oui, c'est un grand machin. — Tu n'as rien à dire de plus ? — Non, j'sais pas. — Comment est-ce fait ? — Il y a quelque chose là, ça descend. — Qu'est-ce qu'il y a dans une maison ? — Elle regarde dans ma chambre et analyse, n'ayant jamais appris à faire de ces sortes d'analyses, dont elle aurait autrement retenu quelque chose). » Il y a de la vaisselle, il y a un poële, une cheminée, un lit, un fauteuil, des

chaises. — Mais tu me dis ce qu'il y a dans ma chambre. Est-ce qu'il n'y a qu'une chambre dans une maison ? — Non, il y en beaucoup, cinq. — Avec quoi fait-on une maison ? — Du bois, du papier, des murs, une porte, de la peinture. — Tu n'oublies rien? — Des fenêtres, du zinc dessus. — Pourquoi y a-t-il des maisons ? — Pour être dedans, et y coucher, et y manger. » Pour être plus avancée que son frère, on le voit, elle ne l'ait guère, La moyenne des enfants méthodiquement élevés peuvent aller bien au delà. Si on les avait dressés à observer et à dire en les montrant d'abord du doigt, puis de souvenir, les parties, les aspects, le contenu, les usages, la matière, d'une *maison*, d'une *chambre*, d'un *jardin*, d'un *champ*. d'un *bois*, etc., ils repondraient d'une manière suffisante aux questions concernant le contenu et le sens d'ensemble de ces divers abstraits, et de beaucoup d'autres ; par exemple, d:s *couleurs*, des *formes*, des *dimensions*, des *saveurs*, des qualités *sonores* et *tactiles*, du *mouvement*, de la *température*, du *poids*, etc.

Contentons-nous d'un exemple relatif aux qualités statiques des êtres et des choses, l'abstrait *couleur*. Évidemment, je ne commence pas par demander, même à un enfant de cinq à six ans que je sais bien élevé, ce que veut dire le mot *couleur*. Je l'y prépare, avec des abstraits, moins élimés : « Qu'est-ce que c'est que d'être jaune ? — C'est être comme, comme... etc. » (Il me nomme différents objets, différentes plantes, différents êtres). Je pose la même question pour le *bleu*, le *rouge*, le *blanc*, le *noir*, le *violet*, le *vert*, et il trouve aussitôt des noms à accoler à cet attribut. Remarquons cette énumération

comparative, qui remplace l'analyse, ici impossible, mais qui, avec le mot *comme,* indique la tendance synthétique. J'ajoute à mes questions un autre terme, qu'il suffira ensuite de dégager, pour le rendre tout à fait abstrait. « De quelle couleur est une chose jaune ? — Elle est jaune. — Oui, mais je veux le mot couleur avec. De quelle couleur est une chose jaune ? — Elle est de couleur jaune. — Bien. — Quand elle est rouge ? — De couleur rouge. — Quand elle est bleue ? — De couleur bleue. — Alors quand une chose est d'une certaine couleur, qu'est-ce qu'elle est ? — Elle est... jaune, elle est rouge, bleue, verte. — Tout cela à la fois ? — Non, rien que jaune, ou rouge, ou bleue. — Retiens donc bien ceci : quand une chose est rouge, ou bien jaune, ou bien bleue, ou blanche, ou noire, ou verte, ou violette, on dit qu'elle est d'une certaine couleur. Voilà ce que c'est que les couleurs, ou la couleur. »

Jusqu'à l'âge, non seulement de sept ans, mais de huit ou dix ans, et même au delà, ce genre d'abstraction doit suffire, à mon avis, pour le développement de l'esprit de l'enfant, et l'explication scientifique du comment et du pourquoi des couleurs peut être attendue jusqu'à l'enseignement vraiment théorique de la lumière et des couleurs.

IV. Abstractions psychologiques et morales. — La même méthode est applicable à la vérification des abstraits psychologiques. L'enfant, par la première synthèse des perceptions, tout seul, et avec notre aide, a appris à reconnaître et à désigner des êtres individuels. Un progrès ultérieur, et peu difficile, lui a appris à distinguer dans ces touts des parties, des

éléments, des aspects, des manières d'être ou d'agir. Ces manières d'être ou d'agir n'appartiennent pas toutes au monde sensible, mais elles s'y rattachent, ne serait-ce que par leur expression, et il est intéressant d'aider l'enfant à passer du monde physique au monde intellectuel. Livré à lui-même, comme le sauvage, il ne ferait pas effort, on ne le pousserait pas très loin.

Supposons un enfant de deux à trois ans, qui peut dire, en y attachant un sens exact : « Je vois avec les yeux, j'entends avec les oreilles, je sens avec le nez les bonnes ou les mauvaises odeurs ; avec la bouche et la langue, je goûte le manger et le boire ; avec la main je touche les choses, je sens le chaud et le froid, le doux et le piquant. » A quatre ans, un enfant intelligent, bien élevé, peut répondre aux questions suivantes : « Les yeux sout faits ? — Pour voir. — Les oreilles servent à quoi ? — A entendre. La bouche sert à ? — A gpûter. — Le nez — A sentir. — La main ? — A toucher. » Ces verbes expriment déjà des abstractions, mais beaucoup moins que les noms correspondants, la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat, le toucher, dont je ne parlerais même pas encore à un enfant de sept ans.

Mais, bien avant cet âge, il a pu avancer un peu plus dans l'analyse de ces abstraits encore considérés comme exprimant des actes physiques. Un pas de plus, et nous arrivons à la véritable introspection. Nous n'avons, pour cela, qu'à adapter à la portée des jeunes entendants et parlants la méthode appliquée autrefois par l'abbé Sicard à l'éducation des sourds-muets. L'essentiel est de passer toujours du connu au moins connu, des termes physiques ou

physiologiques aux termes psychologiques. « Comment me vois-tu ? dis-je à un enfant de six ans. — Avec mes yeux. — Bien. Mais comment suis-je quand tu me vois avec tes yeux, quand je suis là ? — Long, large, profond, parlant, bougeant (tout cela a fait l'objet de questions et de renseignements dûment répétés et vérifiés). » Je lui mets devant les yeux le portrait de son père, de sa mère : « Regarde cette image, qui vois-tu ? — Papa. — Celle-ci maintenant; qui vois-tu ? — Maman. — Avec quoi les vois-tu ? — Avec les yeux. — Les vois-tu longs, larges, profonds? — Oui. — Longs, larges, oui, mais pas profonds; touche, ils sont plats. — Les vois-tu, parlant, bougeant ? — Non, ils ne parlent pas, ils ne bougent pas. — Maintenant ferme les yeux. Vois-tu ton père? Oui. — Vois-tu mère ? — Oui. — Dans leurs portraits? — Oui. — Et autrement, comme quand ils sont là, les vois-tu ? — Oui, je les vois. — Avec les yeux ? — Oui. — Puisque tu les as fermés ! — Non, comme avec les yeux. — Eh bien, voir ainsi, pas avec les yeux, mais de souvenir, ou dans une image, quelqu'un ou quelque chose, c'est penser à quelqu'un ou à quelque chose. »

Il peut arriver que l'enfant demande de lui-même avec quoi ou comment on pense. Mais le cas est assez rare. Il n'y a d'ailleurs aucun inconvénient à lui dire, qu'il s'en intrigue ou non, que l'on pense avec son esprit. S'il voulait savoir, ce qui est douteux, ce que c'est ou comment est fait son esprit, on lui dit, sans s'engager en rien sur ce problème de métaphysique : « On te parlera de cela quand tu sera plus grand et plus instruit. » Il nous suffit d'avoir montré que le monde psychologique, Platon disait le monde

intelligible, n'est pas fermé à l'enfant, si l'on sait, avec gradation et mesure, le soumettre aux exercices si faciles et si féconds de l'ironie et de la maïeutique du grand instituteur Socrate.

Cette psychologie enfantine ne peut, du reste, aller fort avant. Un enfant de sept ans, et quelquefois de six ans, par exemple, peut comprendre et bien appliquer, assez bien définir, les actes intellectuels de *faire attention, comprendre*, se *souvenir, imaginer ;* mais les termes *juger* et *raisonner*, et encore moins ceux d'*abstraire*, de *généraliser*, ne sont guère à sa portée, parce qu'ils n'ont pas d'équivalents physiques d'où on puisse les faire dériver. Les abstractions des sentiments lui sont aussi longtemps interdites, pour les mêmes raisons. D'ailleurs, les émotions les plus simples se définissent pour lui par leurs antécédents ou leurs effets sensibles : l'adulte lui-même aurait de la peine à trouver autre chose que des synonymes ou des formules explicatives pour les modifications internes qu'expriment les mots *aimer, avoir peur, être en colère, avoir du chagrin..*. Pour les définitions des besoins physiologiques, tels que la faim, « la soif et les états analogues », les réponse d'un enfant de quatre à cinq ans, et d'un enfant de deux ans et demi à trois ans et quart, se ressemblent, dit M. Binet, en ceci « que l'enfant ne porte pas son attention sur le besoin lui-même, mais sur les moyens de le satisfaire, c'est-à-dire sur les événements extérieurs qui se produisent à la suite. La soif, par exemple, éveille l'image d'un verre plein qu'on vide complètement, comme la fatigue fait penser au fauteuil sur lequel on se délasse (1). »

(1) *Loc. cit.*, p. 610.

Pour les qualités ou les états d'âme dit moraux, un enfant de trois ou de quatre ans manie avec un peu plus d'incertitude les termes les exprimant, à moins qu'ils ne s'appliquent à des concrets touchant à l'action visible. Il n'a que faire des mots *bonté*, *méchanceté, douceur, cruauté*, mais il sait très bien attribuer à sa conduite et à celle des personnes et des animaux, et avec un peu plus d'abstraction, à lui-même et aux autres, les qualificatifs d'où dérivent ces mots abstraits-généraux : « Tu es méchant », « tu es bon », « cet enfant est bon », « est méchant », « ce chien, ce chat sont doux, sont cruels » ; voilà des jugements de sa compétence. De cinq à six ans, il peut aller plus loin encore. Les termes généraux dont nous venons de parler, et d'autres analogues, ont une tendance à s'achever dans son esprit, si nous les lui faisons analyser en concrets, surtout quand notre langue a conservé de ses langues-mères tout à la fois les qualificatifs et les abstraits correspondants, comme *bonté* et *bon*, *douceur* et *doux*, etc. La comparaison, d'ailleurs, vient encore ici en aide à l'analyse. Un enfant de quatre ans à qui j'ai dit trois ou quatre fois les formules suivantes, me les répète le lendemain en paraissant leur donner leur vrai sens : « Être doux, c'est ne pas se mettre en colère, c'est ne pas faire de la peine à quelqu'un ou à quelque animal. Bébé a été doux ce matin. L'agneau est doux. » Six mois après, je le vois passer sans peine des qualificatifs aux substantifs abstraits : « Être doux, c'est avoir de la douceur » ; « avoir de la douceur, c'est être doux. — Qui a de la douceur ? — Bébé, quand j'ai été sage, et l'agneau, et le chien, l'oiseau. »

Les premières notions du *bien* et du *mal* sont

moins innées et à prioriques, et cela au point de vue évolutionniste, qu'on n'a voulu les faire. Je persiste, malgré toutes les critiques adressées à Darwin et à moi-même sur ce point, à en voir la formation tout expérimentale dans le tout jeune enfant. Pour un enfant de trois ans, comme pour un enfant de quinze mois, le *bien* et le *mal*, ou le *bon* et le *mauvais* ou *vilain* (peu importe le mot) moraux, ne sont pas autre chose que le *permis* et le *défendu*, le *loué* et le *blamé*, le *récompensé* et le *puni*. Le sens moral n'a pas d'autre origine et d'autre mode de formation, philogénétiquement et ontogéniquement. Je serais donc surpris qu'un enfant d'intelligence ordinaire, habitué à passer des abstraits aux concrets moraux, et réciproquement, ne pût déjà, au moins dans la sixième année, répondre aux questions suivantes, comme j'amenai sans peine un enfant de sept ans à le faire : « Qu'est-ce que le bien que tu sens ? — C'est quand je suis content, qu'on ne me fait pas de peine, quand on me fait des plaisirs. — Qu'est-ce que le mal que tu sens ? — C'est de souffrir, de n'être pas content, c'est quand on me fait du mal, quand on me prend mes affaires. — Qu'est-ce que bien faire, ou faire le bien, car tout cela signifie la même chose ? — C'est quand on me dit : « Tu as bien fait, tu as fait comme il faut, comme je veux. » — Et le mal qu'on fait ? Faire du mal ? — C'est ne pas faire ce qu'on veut. — Oui, ou plutôt ce qu'il faut faire, pour être bon, pour faire plaisir, pour obéir, pour être sage. — C'est cela. »

V. Abstractions numériques. Les abstractions numériques ont un élément expérimental, analyse et

synthèse de concrets, et un élément conventionnel, d'aucuns disent rationnel, les notations verbales. Sous ces deux formes, elles comportent toujours la fusion d'images visuelles, auditives et motrices. L'intuition visuelle est nécessaire, tout d'abord, pour la distinction de la pluralité : l'adjonction des données auditives, fournies par l'éducation, donne naissance à la numération, qui ne devient proprement telle, pour l'enfant, qu'en progressant jusqu'à l'exécution du mouvement-parole. La numération parlée, première assise du calcul mental, ne peut se fixer elle-même, et permettre des applications réelles, que grâce à l'intelligence des signes graphiques, abstraction d'abstractions qui s'achèvera dans la dernière substitution abstractive, l'écriture des nombres. C'est à l'âge de deux ans que commence à s'effectuer ce travail, pour en arriver à son évolution définitive entre la cinquième et la septième année.

L'enfant de quinze mois, jusqu'à une période qui peut aller jusqu'à l'âge de trois ans pour les médiocres intelligences, confond la pluralité avec la quantité. Dès qu'il distingue *deux objets*, non pas seulement comme plus grands que *un objet*, mais comme *deux objets semblables*, il est déjà capable de décomposer le tout *deux* en *un* et *un* concrets. Le progrès analytique est plus grand, quand il peut distinguer *trois* objets comme *semblables*. Mais il n'y arrive pas sans nous. Il faut, pour que cette distinction soit nette, soit même possible à un jeune enfant, qu'il ait, au préalable, appris de nous les signes analytiques et comparatifs *un*, *deux*, *trois*. La synthèse de ces abstraits, qui sera un abstrait supérieur à ses composants, se formera de la même manière, et très lente-

ment quelquefois. Savoir que *deux* désigne tels et tels objets particuliers est la clef de toutes les mathématiques ; beaucoup d'enfants s'en tiennent là assez longtemps. D'autres franchissent assez vite les étapes du calcul. Du reste, voyons des exemples.

Un enfant de vingt-cinq mois savait appliquer à toutes sortes d'objets semblables, réels ou figurés, les termes *un, deux,* analytiquement et synthétiquement. Ainsi voyant deux images d'oiseaux dans un livre elle s'écriait : « Oiseaux deux. » On lui avait appris à ce faire, en allant du concret à l'abstrait, c'est-à-dire en lui montrant les deux objets semblables et lui disant : un, deux. A l'âge de trois ans seulement, il put dire également : « Oiseaux, chiens, arbres, etc., *trois.* » Mais il mit jusqu'à quatre ans pour savoir exactement compter jusqu'à cinq des objets concrets. A cet âge, il savait d'ailleurs dire correctement, machinalement, la série des dix chiffres essentiels. Le nombre cinq prenait pour son esprit les proportions d'une quantité très grande dans son indétermination : « Donne-moi beaucoup de cerises, donne-m'en cinq. »

Savoir compter jusqu'à *dix, vingt, cent,* ne signifie rien, quand on ne sait pas appliquer ces expressions verbales à des réalités : c'est du simple psittacisme. Ces mots ne deviennent qu'alors de vrais nombres, c'est-à-dire des abstraits synthétiques dont on peut analyser le contenu. Des enfants déjà grands, soit de six ou sept ans, à qui on dirait de compter *dix sous,* ne sauraient pas répondre. C'est un jeu pour ceux à qui l'on a enseigné, soit concurremment, soit séparément, et avec des applications souvent répétées, la série des signes de numération. Par

contre, d'autres enfants, avec lesquels on a abusivement pratiqué l'emploi des procédés sensibles et intuitifs, se sont attardés longtemps, sinon dégoûtés dans cette étude.

Voici les phases parcourues par un enfant d'intelligence tout ordinaire, à qui on apprit tout d'abord la numération parlée, sans aucune démonstration ou figuration objective, en manière de jeu. Il avait alors deux ans et demi. Quand il sut imperturbablement cette série de sons, on commença les exercices visuels de distinction, en commençant par deux nombres : on touchait du doigt, puis on lui faisait toucher successivement deux objets, en disant *un, deux*; puis, en les rapprochant, *un, deux* ; puis simplement : *deux*. Quand la leçon fut bien retenue pour *un* et *deux*, on y ajouta l'exercice de *un, deux, trois,* puis de *quatre*. Cela prit jusqu'au cinquantième mois. On en resta là quelque temps, toujours en répétant la série des sons numériques. A l'âge de cinq ans et demi, l'enfant appliquait très exactement la série des chiffres, jusqu'à dix, en courant d'une chaise à l'autre ; mais si on lui donnait deux séries de cinq objets séparés, il se trompait pour les réunir en une dizaine. A six ans et demi, il ne se trompait plus, soit qu'il répétât les premiers exercices, de *un* à *deux,* de *un* à *trois,* de *un* à *quatre*, de *un* à *cinq*, ou qu'il énonçât toute la série de *un* à *cinq*, puis de *six* à *dix*. En même temps, on l'avait exercé, en opérant sur n'importe quels objets, cailloux, bâtonnets, boules, fruits, etc., à retrancher d'abord *un* de *deux*, puis de *trois*, de *quatre*, de *cinq*, et à ajouter *un* à *un*, à *deux*, à *trois*, à *quatre*, à *cinq*. C'étaient presque là des abstractions parfaites.

La mémoire et l'intuition jouent d'abord le principal rôle dans ces analyses et ces synthèses d'abstraction progressive. Mais l'intelligence peut se mettre de la partie dans de petits problèmes très simples auxquels on peut les appliquer. Des enfants de six à sept ans, ou peu intelligents ou mal instruits, invités à dire combien *coûtent deux œufs à un sou*, ne savaient pas répondre. C'est seulement après avoir eu matériellement dans les mains les œufs, qu'ils se décidaient, hésitants, à dire : « *deux sous.* » A près de cinq ans, Lili résolvait sans aucune peine le problème suivant : « Betty a besoin de crayons ; elle va à la boutique avec quatre sous dans sa bourse. Le marchand lui dit : « Pour deux sous, je vous donne un crayon » ; combien Betty a-t-elle pu en acheter ? » Après un moment de réflexion, Lili dit : « Deux (1). »

Le facteur visuel, qui tout d'abord, au moins dans quelques-uns des cas cités, paraissait ne venir qu'en seconde ligne, à côté des facteurs auditifs et moteurs, reprend la prépondérance quand on en arrive à la numération écrite. Rien de plus facile, pour un enfant sachant compter jusqu'à dix objets concrets, que d'appliquer machinalement à dix objets ou à dix figurations d'objets semblables, et, pour plus de simplicité, à des barres rappelant des bâtonnets, la série des chiffres d'abord machinalement appris à lire, puis à reproduire. C'est tout ce qu'on peut exiger d'un enfant de cinq ou six ans, et souvent de sept ans. Mais c'est là un progrès de simplification, indispensable pour le progrès analytique et synthétique des abstractions numériques, non pour leur forma-

(1) *Journal* (inédit) *de Lili*, par Mme Van Kol.

tion. A trois ans et demi, le fils d'Egger, à qui on veut faire lire le chiffre 3, s'y refuse, « parce que ce n'est pas un chiffre ». Il ne comprenait pas qu'un seul signe put indiquer la pluralité. Si on lui avait bien appris la numeration parlée, avec application à des objets, il aurait eu moins de peine à comprendre que 3 est simplement une figuration conventionnelle, un signe de l'abstrait plural *trois*. Mais la question n'était-elle pas au-dessus de la portée intellectuelle de cet âge ?

VI. L'idée de temps. — Nous croyons avoir montré que l'idée de temps, dont Kant faisait une des formes *a priori* de la sensibilité, est très vague et très variable même chez les enfants de cinq à sept ans, comme toute idée impliquant un grand nombre d'expériences et un grand nombre d'abstractions élémentaires. Il est bon cependant de noter que la difficulté de ces conceptions tient pour beaucoup au manque de précision et de fixité du langage enfantin. Ainsi un enfant âgé de deux ans et demi, qui entend dire : « Je reviendrai dans trois jours », demande ce que signifient ces mots : « dans trois jours », formule beaucoup plus abstraite que celle-ci, qu'il parut comprendre : « Je reviendrai, pas *demain*, mais *demain*, *demain*, et *encore demain*. » De même, ne sachant pas expliquer l'expression *dans un an*, il la traduisait ainsi : *dans beaucoup, beaucoup demain* (1). Nous remarquons d'ailleurs ici l'intervention du concept de *quantité*, plus accessible au jeune enfant que celui de *nombre*.

(1) *Les trois premières années de l'enfant*, 5e édit., p. 234.

J'avais, d'ailleurs, déjà noté dans mes premières études sur l'enfant, pour le maniement de ce concept aux trois quarts concret du temps, « une certaine différence entre les enfants élevés par des parents instruits et les fils d'ouvriers, surtout de paysans, et peut-être aussi, en général, entre les garçons et les filles (1). Il est certain que la distinction de *avant* et *après* a besoin d'être longtemps employée sous forme de futurs concrets, pour se déterminer en ébauche d'abstractions : « Si tu fais cela, tu auras un bonbon, tu me feras plaisir », — ou « tu me feras de la peine », et ainsi de suite. Cependant l'emploi précis et répété des déterminations verbales contribue au développement de cette abstraction, comme à celui de toutes les autres.

Voici une petite fille de six ans et demi, intelligente, mais n'allant à l'école que depuis quatre mois, et ayant été assez négligemment élevée par ses parents, comme presque tous les enfants du peuple. Elle sait la série des noms des jours : *dimanche*, *lundi*, etc. Je lui dis? « C'est aujourd'hui *lundi* ; ce sera *demain*...? » Avant de répondre, elle se répète à elle-même la nomenclature apprise : *dimanche*, *lundi*, *mar*... Ce sera demain *mardi*, répond-elle. — « Et après demain ? » Hésitation d'un moment, balbutiement, puis : « *Samedi* », dit-elle avec assurance. J'ajoute : « Aujourd'hui, c'est lundi. Hier, quel jour était-ce donc ? » Elle ne sait que dire. J'avais déjà noté, chez des enfants plus jeunes, plus de peine à rétrograder vers le passé qu'à anticiper sur l'avenir,

(1) *L'enfant de trois à sept ans*, 3e édit,, p. 219.

et, de trois à quatre ans, une certaine difficulté à comprendre les idées d'*avant-hier* et même d'*hier*.

En est-il de même, déjà à cet âge, et surtout de cinq à sept ans, pour les enfants dressés tout à la fois à retenir les mots exprimant les subdivisions du temps, et à les appliquer dans les deux sens d'*avant* et d'*après*? Voici un enfant qui savait, dès quatre ans, dire : *hier*, *aujourd'hui*, *demain*, et *demain*, *aujourd'hui*, *hier*. A l'âge de six ans, en partant de *dimanche*, il savait dire : *hier dimanche*, *aujourd'hui lundi*, *demain mardi*. Il n'en savait pas plus long, et il se trompait quand il s'agissait de dire : *demain mardi*, *aujourd'hui lundi*, etc. A cet égard, une petite fille de cinq ans et demi, fort intelligente et fort bien élevée, était plus en avance, car elle savait adapter exactement aux concrets ces petites abstractions. « Lili roulait depuis quelque temps dans sa tête cette question, pourquoi un et même jour porte trois noms : *hier*, *aujourd'hui*, *demain*. Enfin cela lui est devenu clair. « Le jour d'*hier* a trois noms, dit-elle tout d'un coup : d'abord il s'appelait *demain*, puis *aujourd'hui*, puis *hier* ; deux noms sont tombés, mais le troisième y est encore. »

Un autre enfant, bien élevé aussi, à l'école et en famille, avait d'abord appris, entre trois et quatre ans, tout machinalement, les noms des jours de la semaine. A l'âge de six ans, il répondait très bien à ces questions : « C'est aujourd'hui *dimanche* : quel jour sera demain ? — C'est aujourd'hui *mardi*. Quel jour était-ce *hier*? — C'est aujourd'hui *lundi*, quel jour *avant-hier*? » Pour les autres jours de la semaine, il apprit de la même manière, entre six ans et six ans et demi, l'application dans les deux sens des trois noms *mer-*

credi, jeudi, vendredi ; à l'âge de sept ans, il savait faire le même exercice pour *samedi, dimanche* et *lundi.*

Pour les analyses et les synthèses compliquées d'opérations numériques amenant les abstractions correspondant à la division de la semaine en sept jours, du mois en quatre semaines, et surtout de l'année en douze mois, et, à plus forte raison, du siècle en cent années, et du temps en un nombre indéterminé de siècles, j'ai cru devoir me dispenser de poser des questions à des enfants n'ayant pas dépassé sept ans. Je doute même que beaucoup d'enfants de sept à neuf ans soient capables d'y répondre d'une façon convenable.

Je crois toutefois que l'enfant de sept ans, tout capable qu'il est depuis longtemps d'appliquer les distinctions assez larges de *jour* et *nuit*, de *matin, midi, après-midi, soir*, le soit d'apprécier assez exactement la durée, soit d'un *jour*, soit d'une *heure*. Cependant ce progrès vient plus vite pour les enfants intelligents et surtout élevés par des parents instruits. Je n'ai guère, sur ce point, qu'à me répéter. « Je sais ce que c'est que deux et trois heures, disait un enfant de six ans, qui accompagnait souvent son père à son cours de faculté : c'est le temps de deux et de trois conférences de papa. » Le fils d'Egger avait dit au même âge : « Une heure, c'est le temps d'une leçon » (il prenait des leçons d'une heure). C'était déjà là, pour ces deux enfants, un commencement de détermination, mais combien restreinte ! de l'idée de la durée (1).»

(1) *L'enfant de trois à sept ans*, p. 222.

VII. Abstractions métaphysiques. — Celles de ces abstractions qui n'ont pas pu dériver pour l'enfant, par voie d'analyse et de synthèse, d'expériences personnelles plus ou moins variées et répétées, n'existent pas pour son intelligence. Il en est ainsi, premièrement, de l'idée de *Dieu*, affaire de croyance, et non de raisonnement. J'ai vu souvent citer ce mot d'un enfant : « Et Dieu, qui l'a fait ? » On voulait attribuer cette question à un instinctif besoin de causalité, qui ferait pressentir même au jeune enfant la nécessité d'un premier principe. Mais ce principe ne tient chez l'enfant qu'à son expérience habituelle de choses faites par des personnes ou des animaux. Sorti de là, il croira fort bien, à moins d'en être prévenu par nous, que des choses peuvent se produire toutes seules, des plantes naître, des êtres surgir *ex nihilo* de l'eau ou de la terre. La génération spontanée n'a rien qui déroute sa logique : Dieu n'existe donc, pour lui, que s'il l'a appris de nous.

Parlerai-je des problèmes ardus qui ont de toute antiquité mis aux prises les philosophes : le problème de la certitude, le problème de l'être ou du non-être du monde ? A ia vérité, sa logique les simplifierait terriblement. Je demande à une fillette de cinq ans : « Voilà un bouquet de fleurs dans son vase : tu les vois bien ? — Oui. — Es-tu bien sûre que tu les vois ? — Puisque je les touche et je les sens, tiens ! — Mais es-tu bien sûre qu'elles sont là ? — Tu veux me faire croire que je rêve ? Voyons, ne te moque pas de moi. » Logique enfantine, me direz-vous? Non, logique humaine, logique des hommes qui ne font point de métaphysique.

Descendons des nuages, jusqu'aux idées de la

vie et de la *mort*, de véritables abstractions, mais d'origine absolument expérimentale. Ni les éléments perceptifs, ni la synthèse élémentaire, n'en sont guère avancés chez un enfant même âgé de cinq ou six ans. Mais cela ne veut point dire qu'avec notre aide, il ne puisse en ébaucher la formation. Je demande à un enfant de six ans : « Peux-tu me dire ce que c'est que la *vie*, ce que c'est que la *mort ?* » Il me regarde, étonné, et me dit : « Je ne sais pas. » Je pense simplifier la question et le mettre sur la voie en disant : « Tu ne sait pas ce que c'est que d'être *en vie* et d'*être mort ?* — Non. » Je laisse là les abstractions, et je m'adresse aux souvenirs. « Est-ce que tu as jamais vu un mort ? — Oui, à la Morgue, avec grand-père. » En restant dans le concret, je pousse légèrement à l'abstrait, grâce à cette formule générale de *on*, si bien comprise des enfants : « Eh bien, quand on est mort, comment est-on ? que fait-on ? — On ne fait rien, on ne bouge pas, on a les yeux fermés, et quelque chose là sous la tête ; je ne sais pas ce que c'est. — Alors donc, qu'est-ce que la mort ? — C'est quand on a les yeux fermés et qu'on remue pas du tout. — Bien, tu t'en sonviendras, n'est-ce pas ? Je te le redemandrai une autre fois. »

Le lendemain, je lui pose à brûle-pourpoint ma dernière question de la veille : « Qu'est-ce que la mort ? » L'enfant répond sans hésiter : « C'est de ne pas bouger, et d'avoir les yeux fermés. » Je l'attendais là, voulant vérifier s'il était capable de préciser un peu plus cet abstrait, grâce à d'autres souvenirs différenciés. L'enfant n'ajoutant rien, je fis une observation qu'il aurait pu faire lui-même, si cela lui était venu à l'esprit en ce moment : « Ah ! mon ami,

tu dis que, quand on est mort, on ne bouge plus et on a les yeux fermés ? Mais il en est de même quand on dort. — C'est vrai. — Donc être mort et dormir, c'est la même chose ? — Oh ! non. — Eh bien ? — C'est que, quand on dort, on bouge en rêvant, et une fois éveillé, on bouge encore. — Et quand on est mort ? — On ne bouge plus du tout. » Je ne le pressai pas de questions, et, voulant le préparer à d'autres que je me proposais de lui faire, je le régalai d'une petite lecture assez gaie, pour adoucir ce que l'image même de la mort peut avoir d'effrayant pour les enfants impressionnables.

Je pris un volume de Molière, et j'adaptai à la circonstance, sans avoir beaucoup à y changer, l'histoire d'une fillette désobéissante, qui contrefit la morte pour n'être point battue, mais que son père voulut bien pardonner *pour cette fois*. « Mon pauvre papa, ne me donnez pas le fouet. — Vous l'aurez. — Au nom de Dieu, mon papa, que je ne l'aie pas ! — Ah ! mon papa, vons m'avez blessée ; attendez : je suis morte. — Holà ! Qu'est-ce là ? Louison, Louison ! Ah ! mon Dieu, Louison ! Ah ! ma fille ! Ah ! malheur ! ma pauvre fille est morte ! Qu'ai-je fait, misérable ? Ah ! chiennes de verges ! La peste soit des verges ! Ah ! ma pauvre fille, ma pauvre petite Louison ! — Là, mon papa, ne pleurez point tant : je ne suis pas morte tout à fait. — Voyez-vous la petite rusée ? Oh ! çà, çà, je vous pardonne pour cette fois, pourvu que *vous me demandiez pardon.* » Je vous laisse à penser la joie de mon petit ami : je dus lui relire la scène, qu'il se hâta d'aller raconter à sa sœur et à sa tante, sans oublier d'imiter la petite Louison qui *fait la morte.*

A quelques jours de là, je crus le moment venu de pousser l'expérience plus loin. Il avait sans doute vu, dans sa courte existence, plus d'un animal tué ou mort de maladie, mais sans remarquer les signes essentiels de la cessation de la vie. Je lui lus, dans un intéressant livre sur l'enfant, le récit bien à sa portée de la mort d'un oiseau. L'auteur le fait voir qui, sous les yeux en pleurs de son jeune maître, « gît près de sa mangeoire, les plumes ternes, les pattes crispées, l'œil vide, le ventre en l'air ». On ajoute « qu'il ne remuera plus, qu'il n'ouvrira plus les yeux, qu'il ne chantera plus, que l'enfant ne le verra plus accourir quand il l'appellera, qu'il va devenir terre, et que son insensibilité, qui doit durer toujours, toujours, c'est la mort (1). »

— Le mot d'insensibilité est de trop ici : ce n'est pas là une abstraction d'enfant. Je lui substituerais un autre terme exprimant un fait facile à constater par l'enfant, pour peu qu'on le lui suggère. Mon sujet d'observation avait vu tous les jours des oiseaux dans leur cage, et de très près, sans observer le mouvement de va-et-vient de leur ventre et de leur dos, correspondant au rythme de la respiration. Je lui en fis faire la remarque. « Est-ce qu'ils sont malades ? » s'écria-t-il — Non, pas plus que toi et moi nous ne sommes malades. » Je lui dis de tenir pendant quelques instants sa main à plat sur sa poitrine, et puis sur la mienne. « Tiens, observa-t-il bientôt, ça remue chez nous comme chez les oiseaux. — Eh bien, çà, repris-je, c'est le mouvement des poumons qui res-

(1) L. Biart, *Quand j'étais petit.*

pirent. Quand on ne respire plus, la poitrine n'a plus ce mouvement, et cela veut dire qu'on est mort. Quand on dort, ou qu'on fait le mort, ce mouvement ne s'arrête pas. Aussitôt qu'il s'arrête, c'est qu'on est mort ; comme quand le balancier d'une pendule ne va plus, la pendule est morte, elle ne marche plus. Mais nous, morts, on ne peut plus nous racommoder. Ainsi, retiens-le bien, quand on est mort, on ne respire plus ; tant qu'on respire, on est vivant. » Les deux abstractions de la *vie* et la *mort* avaient, pour le moment, gagné un nouvel élément de précision. Il aurait suffi sans doute d'un certain nombre de répétitions du même genre d'exercice, pour maintenir ces deux idées corrélatives l'une de l'autre à l'état de détermination analytique et synthétique où je les avais vues si aisément arriver une première fois.

CHAPITRE V

Le développement des idées abstraites et générales (Suite)

I. L'EXTENSION ET LA COMPRÉHENSION DES IDÉES. — Nous avons dit que les idées abstraites étaient en même temps des idées générales. Pourtant la distinction est à faire. L'idée abstraite peut d'autant mieux être une idée de genre, d'espèce, de classe ou de catégorie, qu'elle est aussi riche en extension qu'en compréhension. Nous nous sommes jusqu'ici occupés surtout de la compréhension, synthèse d'une analyse aboutissant à une description ou à une définition des êtres ou des choses. L'extension suppose, avant tout, une assimilation. Pas d'idée abstraite sans son dessous général, son assimilation plus ou moins voilée, plus ou moins large et précise. Il nous faut maintenant donner une particulière attention à cette synthèse assimilative ou extensive, qui est implicitement comprise dans toute idée abstraite. Dans ce travail, nous devons tout à la fois avoir pour but de faire avancer, autant qu'il est possible, et l'extension et la compréhension.

Il convient tout d'abord de revenir sur ce que nous avons pu dire ailleurs (1) à propos des idées générales.

(1) Dans *Les trois premières années de l'enfant* et *L'enfant de trois à sept ans*.

II. RETOUR SUR CE QUI A ÉTÉ DIT AILLEURS A PROPOS DES IDÉES GÉNÉRALES. — La généralisation n'est pas autre chose, dans les premiers mois, que la faculté d'identifier et ensuite d'assimiler. Les jeux de physionomie, les gestes, les actes en présence de certains êtres ou objets, l'indiquent suffisamment. Mais ce n'est là qu'une généralisation tout animale. Bientôt les premiers mots exprimeront les mêmes états d'esprit, et permettront de tendre vers un phénomène plus compliqué. Nous voyons d'abord l'enfant appliquer la même désignation à des ressemblances grossières, tout en commençant à mieux exprimer des différences individuelles. Ce passage de l'indéterminé au déterminé, du général primitif au général encore très vague, mais mieux compris, apparaît avec une confusion curieuse dans le vocabulaire enfantin.

A onze mois, *dada*, mot indiqué par nous, était d'abord appliqué à un seul objet, le cheval de bois, puis à tous les chevaux représentés ou réels, et en même temps à tous les quadrupèdes, ou à peu près reconnus tels. *Koko* désigna *serin*, *tourterelle*, *poule*, comme le mot *pioupiou* désigne pour beaucoup d'enfants gascons, et *pi*, *i*, *pipi* pour beaucoup d'enfants italiens, l'oiseau d'une manière vaguement générale. Pour certains enfants en retard, *mou* désigne assez longtemps, et indifférement, *cheval*, *bœuf*, *chien* ou *chat*. Au quinzième ou seizième mois, l'enfant commence à ne plus nommer autant du même nom des objets un peu ressemblants ; et, progrès évident, tout en conservant le mot général d'autrefois, par psittacisme et tendance à la répétition, mot d'ailleurs quelquefois imitatif, il y ajoute un

nom propre. Il appelle le cheval, même un cheval inconnu, mais reconnu cheval, *mou*, et puis *Bertrand*, du nom du cheval de la maison. Au dix-huitième mois, le chien est indiqué du doigt dans une image et appelé *mô* ; dix mois après, il est appelé tantôt *mô*, tantôt *Azor*, tantôt *Shiè*.

C'est donc moins par pauvreté de vocabulaire, comme on l'a dit, que par pauvreté de conception, que l'enfant âgé de trente mois ou de quatre ans généralise, ou plutôt qu'il assimile à outrance. Comme mes idées à cet égard ne se sont guère modifiées depuis que j'ai publié l'*Enfant de trois à sept ans*, on me permettra de répéter ce que j'ai écrit il y dix ans sur cette intéressante matière (1).

Il est si indifférent à la généralisation même (2) que, jusqu'à l'âge de cinq ou six ans, il répugne visiblement à enrichir le vocabulaire des trois premières années. Il se contente le plus souvents, si nous le laissons faire, de préciser le sens de ces mots. C'était là, à vrai dire, un progrès bien nécessaire ; car il avait si avidement absorbé nos mots et nos expressions, que non digérés à l'aise, ils lui rendaient un mauvais plutôt qu'un bon service. Est-ce à dire que nous ayons eu tort de favoriser cette tendance en quelque sorte dévorante du petit être à s'assimiler notre langue abstraite ? La question vaut la peine d'être examinée.

Le philosophe idéaliste Rosmini, qui a étudié le jeune enfant avec une sympathique attention, dit qu'il passe de l'indéterminé au déterminé plus facilement

(1) P. 143 et suiv.

(2) Je ne dis pas que cette indifférence soit irremédiabel.

qu'il ne fait l'inverse. Je me hâte d'ajouter que Rosmini confond l'indéterminé avec l'universel, et le déterminé avec le particulier. Sa théorie a, comme on va le voir, des conséquences pédagogiques d'une certaine importance. Vous donnez, dit-il, une rose à l'enfant, et vous la lui nommez *rose* ; à peine en voit-il une autre variété, qu'il lui donne à tort le premier nom ; il vous faudra donc corriger son erreur. Quand vous lui aurez fait entendre que ce sont là deux roses, quoique différentes si vous lui montrez une autre fleur semblable à la rose, il dira, la montrant du doigt : « C'est une rose. » Autre erreur à corriger ; et, encore une fois, pour l'enfant, la peine de défaire le travail déjà fait dans son esprit. Et comme, pour tous les objets, les divisions et les subdivisions abondent, il en résultera un nombre considérable d'erreurs et de corrections ; son instruction deviendra un travail des plus fatigants. L'erreur est grande d'enseigner à l'enfant les noms individuels avant les noms communs à l'espèce ou au genre. Il y aurait avantage à lui nommer d'abord toutes les fleurs du nom de *fleur*, toutes les plantes du nom de *plante*. On lui montrerait ensuite dans les objets les différences les plus saillantes, et insensiblement les plus minutieuses. Et Rosmini multipliait les exemples pour prouver que l'enfant, encore ignorant du monde et des limitations des choses, donne d'abord à tous les mots un sens plus large que celui de l'usage habituel, parce qu'il saisit mieux les ressemblances que les différences.

Tous ces derniers point sont entrés d'ores et déjà dans le commun *credo* des psychologues et des éducateurs. Mais on se demande en vertu de quelle

grâce divine ou de quelle influence héréditaire l'enfant saisirait de prime-abord les termes exprimant pour nous des caractères communs. Ces termes généraux, selon nos manières de dire, sont particuliers pour l'enfant : notre fréquentation les lui communiquant nécessairement, c'est à nous de les lui expliquer dans la mesure où il peut les comprendre. Il n'est pas possible que l'enfant refasse tout le travail des générations antérieures, en passant, par hypothèse, par tous les degrés d'expériences qui ont produit ces innombrables idées dont les langues sont dépositaires. Il est seulement indispensable de lui faire faire tour à tour un travail d'analyse et de synthèse sur un certain nombre de ces mots, et à propos des degrés d'abstractions les plus importants. Se figure-t-on une nourrice indiquant du doigt son père à l'enfant et lui disant *homme* au lieu de *papa*, lui disant *fleur* au lieu de *rose*, d'*œillet*, de *tulipe* ; *boisson* au lieu de *lait*, *vin*, *eau*, *tisane* ; *animal* au lieu de *chat*, *chien*, *cheval*, *bœuf*, etc ? Mais ce que la première instruction peut faire, en initiant l'enfant à nos termes généraux, pour lui particuliers, de fréquement les accompagner des termes plus généraux qui les englobent eux-mêmes on pourra faire entendre le nom de *fleur* à côté de ceux de *rose* et d'*œillet*, celui d'*animal* à côté de ceux de *chat*, *chien*, etc. On préparera ainsi le petit enfant aux analyses et aux synthèse scientifiques dont la seconde instruction aura la charge plus spéciale. C'est ainsi qu'on peut emprunter quelque chose à la théorie de Rosmini, qui veut que l'enfant débute par le général, et à celle de Spencer, qui prétend que l'enfant recommence en abrégé l'évolution intellectuelle de ses ancêtres.

C'est bien ainsi qu'à dû procéder Mme Van Kol, l'observatrice et éducatrice distinguée dont je me plais à citer les extraits. Un premier se rapporte au seizième mois de sa fille. « Je lui ai montré une rose au jardin et les asters sur une portière en cretonne, en lui disant : *fleur*. Alors, de sa propre initiative, elle disait *fleur* en montrant du doigt des figures sur ma jupe qui représentaient des fleurs très grotesques et très fantastiques. » Un deuxième extrait se rapporte à la cinquième année : « Quoique M. Pérez dise que les généralisations ne sont guère à leur place avant la sixième année, j'en use pourtant avec Liti, avec modération. Elle comprend, par exemple, qu'il y a des groupes d'animaux qui se ressemblent sous quelques rapports, tandis que, sous ces mêmes rapports, ils diffèrent d'autres groupes. Elle connaît : 1° les animaux à un sabot et leurs traits caractéristiques ; 2° ceux à deux sabots, qui mâchent deux fois leur nourriture et qui ont presque tous des cornes ; 3° les carnivores et leurs traits caractérisques (elle sait que le chien et le chat en font partie) ; 4° les oiseaux de proie ; 5° les oiseaux grimpeurs ; 6° les oiseaux nageurs ; 7° les échassiers (et pourquoi il leur faut de si longues jambes) ; et d'autres groupes. Elle sait très bien quels animaux ont une colonne vertébrale, lesquels ont le sang chaud ou froid, lesquels pondent des œufs ou ont des petits vivants. J'ose dire qu'elle sait plus de zoologie que beaucoup d'élèves de huit à neuf ans ; c'est qu'on en laisse l'enseignement aux classes moyennes ou supérieures, tandis qu'elle est la vraie science des enfants, bassé sur l'observation d'êtres vivants et sur la mémoire (1) ».

(1) *Journal* (inédit) *de Lili.*

III. L'EXTENSION ET LA COMPRÉHENSION. — La difficulté de comprendre les termes généraux vient, d'abord, de ce qu'on n'est pas capable de les adapter exactement à leur contenu. Or, ce contenu est double : c'est la compréhension, ou le plus ou moins grand nombre de ressemblances entre choses, êtres et idées, et l'extension, ou le plus ou moins grand nombre de ces derniers. Voulons-nous vérifier si un terme abstrait de *qualité*, de *classe* ou de *rapport*, a dans l'esprit de l'enfant un contenu adéquat, autrement dit a été précédé d'un nombre suffisant d'expériences ? Un éminent pédagogue nous donne à cet égard un conseil facile à suivre. « Toutes les fois qu'une notion abstraite est donnée à l'enfant, vous reconnaîtrez qu'il n'était pas mûr pour cette notion, s'il n'est pas capable de lui donner une expression différente de celle que vous lui avez fait apprendre par cœur. S'il ne trouve pas aisément d'autres mots, d'autres exemples, c'est qu'il ne se l'est pas assimilée, et que cette abstraction est prématurée (1). »

Cette expression différente dont parle M. Buisson, se rapporte aux principaux degrés (ils ne sauraient jamais être très nombreux pour un enfant de trois à sept ans) qui vont de l'individu au genre, de la qualité la moins abstraite à la plus abstraite, du rapport le plus simple au plus compliqué. Ce contrôle est encore assez facile à faire. « Si, de l'idée générale qu'on lui fait nommer, l'enfant ne peut remonter aux idées moins générales qui en sont en quelque sorte les éléments constitutifs, et de là remonter encore aux idées individuelles qui en ont été le point de départ ; s'il ne peut pas repasser de lui-même par

(1) Buisson, *Dictionnaire de pédagogie* art. *Abstraction.*

tous les degrés du général au particulier, de l'idée la plus abstraite à la plus concrète, c'est que l'abstraction qu'on lui propose est trop forte pour son esprit ; il n'en possède que le nom ; elle ne lui profite pas. » Cette observation pédagogique doit nous guider dans le choix des mots abstraits, déjà connus ou non, sur lesquels nous devons insister, et dans la façon toute concrète dont nous devons lui en présenter ou lui en faire découvrir graduellement le sens, le contenu, la matière. Nous reviendrons là-dessus.

Une autre difficulté vient des mots eux-mêmes. Il y a des termes à la fois très généraux et très familiers, soit qu'ils se rapportent à des qualités très apparentes ou d'observation habituelle, soit qu'ils expriment métaphoriquement des ressemblances peu éloignées : tels sont les mots animal, oiseau, nourriture, mouvement, jeu, besoin, pied de table, de marmite, tête de pavot, à la queue, bon, mauvais, joli, beau, vilain, laid, feuille de papier, etc., etc. Mais il en est d'autres auxqnels doivent s'ajouter, dans l'éducation intellectuelle de l'enfant, des termes de sens plus abstrait ou d'origine moins naturelle, ou si l'on veut, scientifique. Ainsi *reptile* ne veut pas dire autre chose, en somme, que *serpent*, c'est-à-dire *rampant*, et, pour l'enfant latin, *serpens* était à la fois nom de qualité et nom de substance. Pour le jeune Français, le mot correspondant est d'abord nom de substance, puis nom de qualité, et il lui faut ensuite surajouter, substituer en quelque sorte au premier terme général, *serpent*, un nom plus extensif et plus compréhensif : *reptile*. Ainsi de beaucoup d'autres termes généraux de classes ou de qualités. Ainsi *caillou* et *métal* sont des termes très accessi-

bles à l'enfant, et assez distincts pour lui : mais la science a voulu qu'on substituât à l'un et à l'autre le mot *minéral*, qui ne dit rien à l'ignorant, car il vient du mot *mine*. Pour l'enfant latin, les mots *bipedis, tripodis, quadrupedis* se tiraient facilement du mot *pedis, pied* ; en est-il de même des mots *bipède, trépied, quadrupède,* pour nos enfants ? Le mot *rose* est substantif, puis adjectif pour eux, tandis que pour les enfants d'Athènes, la fleur *rose* était *rhodon*, pour les enfants de Rome *rosa*, et la couleur ayant la teinte de cette fleur portait des noms très exactement dérivés : *rhodoëidès*, *roseus*.

Pour un enfant intelligent et observateur, c'est affaire de courte observation et de facile mémoire que d'apprendre qu'un *quadrupède a quatre pieds*, qu'un *bipède* en a *deux* seulement, et de savoir reconnaître ces deux sortes d'animaux, tout aussi facile qu'il lui a été de renoncer au terme *fafer* pour la catégorie des objets qui sifflent ou à celui de *peau-peau* pour toute la catégorie des *couvre-chef*. Le passage de ces termes généraux provisoires à des termes plus réellement généraux n'est pas aussi facile pour l'enfant d'intelligence moyenne, ou, ce qui revient au même, de faible mémoire. Nous devons l'y aider en employant le plus possible les mots vulgaires et familiers, et en laissant à ses généralisations personnelles le temps de s'user pour faire place aux nôtres.

L'idée abstraite, avons-nous dit, qu'elle s'applique à l'être individuel ou à la qualité, devient de plus en plus générale, en raison surtout de son extension, et de plus en plus pleine et féconde, en raison de sa

compréhension. Revenons, à ce propos, sur quelques-uns de nos exemples.

IV. Généralisation d'un tout. — Pour un enfant de deux ans, le mot *maison* désigne avant tout un objet très déterminé, un objet particulier, son *home*, son chez lui. Mais il connaît quelques autres maisons familières, et ce mot, prononcé devant lui ou par lui sous le déterminatif *nôtre* ou *la*, représente quelque chose d'aussi vague dans sa compréhension que dans son extension. Ce terme est aussi peu général que possible. A l'âge de trois ans, il a progressé dans les deux sens : l'enfant peut prononcer le mot *maison* en présence de tout objet y ressemblant ; il peut, en outre, dire qu'il y a, dans une maison, ceci et cela, telles ou telles parties, tels ou tels aspects, etc. Voilà bien décidément l'idée générale. De quoi s'agit-il ensuite ? Encore et toujours de l'élargir au double point de vue de la compréhension et de l'extension, la première, bien entendu, important plus que l'autre. Mieux vaut connaître bien dix objets que d'en connaître cent superficiellement.

Ici l'observation, la comparaison, l'abstraction, l'association des idées, en ajoutant sans cesse aux premières de nouvelles notions, ressemblances, différences, rapports, doivent jouer le plus grand rôle. La façon dont nous les contrôlons les précise et les coordonne. Je demande à une fillette de quatre ans et demi, bonne élève d'une école enfantine : « Qu'est-ce que la maison de l'oiseau ? — C'est le nid, répond-elle. — La maison du canard ? — C'est l'étang. — La maison du chien ? — C'est chez nous. — La maison du chat ? — C'est chez nous aussi, à la maison.

— La maison du chien de garde ? — C'est la niche. — La maison du cheval ? — A l'écurie. — De la vache ? — A l'étable, où Rose lui tire du lait. — La maison de nos oiseaux ? — C'est les cages. — La maison des oiseaux qui ne sont pas en cage ? — C'est dehors, c'est dans l'air, c'est dans les bois, dans les nids, partout, partout. — La maison, la demeure des poissons ? — Ils n'en ont pas : c'est dans l'eau. — Et les paysans, ont-ils des maisons ? — Oui, bien petites, et pas belles du tout : c'est là-bas, dans les campagnes. — Comment appelle-t-on ces maisons ? — Et des maisons, tiens ! — Connais-tu la maison des soldats ? — Eh oui, c'est à la caserne. — Et celle des prêtres ? — C'est l'église, mais l'église n'est pas une maison. — Qu'est-ce donc qu'une maison, une vraie maison ? — C'est quand... c'est pour... y demeurer tout le temps, et pour y boire, pour manger, pour dormir. — Oui, c'est l'endroit où l'on habite, où l'on demeure : c'est une habitation, une demeure. — Oui, c'est une habitation, une demeure. Voilà ce que c'est, une maison. — Pour les animaux comme pour les personnes : tu t'en souviendras ? Tu sauras me le dire une autre fois. — Bien sûr, que je ne l'oublirai pas, puisque je le savais déjà.

Quand la compréhension et l'extension se rapportent à un tout bien apparent, dont les parties le sont elles-mêmes, qu'elles soient nombreuses ou non, et qu'on retrouve aisément et fréquemment leurs analogues, comme c'est le cas de l'objet représenté par le mot *maison*, l'analyse du contenu, ou compréhension, et la reconnaissance ou conception du semblable ou extension, marchent jusqu'à un certain point *pari passu*.

V. La généralisation des parties d'un tout. — La généralisation des diverses parties de ce tout offre une plus grande difficulté, car leur abstraction exige de plus grands efforts d'attention et de mémoire. L'extension marche alors en avant de la compréhension. S'agit-il de l'idée générale de *toit*, par exemple, il faut qu'un enfant remarque des toits de différentes formes, dans différentes maisons, grands, petits, inclinés, rouge brique, bleu ardoise, gris de zinc ; il en connaît, d'ailleurs, depuis longtemps l'utilité. S'agit-il de l'idée de *fenêtre*, il saura en voir et en désigner en différents endroits, avant d'en pouvoir énumérer exactement les parties ou qualités essentielles : volets, persiennes, contrevents, stores, croisées, encadrements, vitres, clous, mastic, rideaux, vis, tringles, etc., et surtout avant de savoir que la fenêtre sert à renouveler l'air de l'intérieur quand elle s'ouvre, à en préserver les personnes quand il est trop froid ou trop chaud, quand il fait du vent, quand il pleut ou qu'il neige, quand la lumière du soleil est trop vive, etc. Il saura de même reconnaître plusieurs espèces de portes avant de pouvoir dire la forme, la matière, l'usage de cette partie de la maison. Aussi demandons-lui le plus souvent des analyses, par exception des descriptions, et surtout des définitions réelles, à moins que ces définitions ne soient contenues dans un seul mot ; mais ce sont alors plutôt des désignations nominales que des explications de choses. L'essentiel est toujours qu'il puisse, avec ou sans notre secours, passer du mot à la chose détaillée, et de celle-ci revenir au mot.

Il est facile également d'amener un enfant de quatre à cinq ans, et surtout un enfant de cinq à six

ans, qui a vu plus d'un jardin, et dans chacun a observé beaucoup d'arbres, de fleurs et de légumes, de dire que dans un jardin se trouvent des roses, des œillets, des tulipes, des géraniums, des pensées, etc., (ou, d'un mot, des *fleurs*), et des choux, des carottes, des oignons, de l'ail, du persil, etc. (ou, d'un mot, des *légumes*), et des pommiers, des poiriers, des pêchers, des pruniers, des treilles (ou, d'un, mot des *arbres à fruit*). A six ans, il peut mieux spécifier et généraliser, distinguer entre un *parterre*, un jardin *potager*, un *verger*, etc., et distinguer le *verger* d'un *bois* ou d'une *forêt*. La compréhension est très vague encore et en retard sur l'extension, pour les choses désignées par les mots *champs, prairies, campagne* : il ne peut guère dire le contenu de chacune de ces choses, et encore moins établir une grande différence entre *champs* et *champs, prairies* et *prairies*, *campagne* et *campagne*.

Quant au mot *nature,* qui désigne toutes les concrétions visibles, animaux, plantes, minéraux, eaux, astres, lumière, soleil, lune, etc., de la manière la plus générale, je ne vois pas l'utilité d'en charger à vide son esprit avant l'âge de sept ou huit ans, non plus que des mots si vagues et si élastiques, de *classe*, *règne*, *ordre*, *familles*, *variétés*. etc. Les mots *genre* et *espèce*, celui-ci surtout, suffisent amplement dans la période infantile.

Dans ces derniers exemples, le travail généralisateur de l'esprit portait encore sur les aspects saillants ou les parties les plus apparentes des objets. L'analyse s'attaquera ensuite à des qualités plus fines des objets et à des parties plus voilées, quoique souvent plus essentielles. Ce progrès se fera, lentement,

dans toute la période proprement scolaire. En attendant, et jusqu'à l'âge de sept ou huit ans, contentons-nous des ressemblances et des différences les plus sensibles, des générations et des classifications les plus faciles. Ainsi un enfant de cinq à sept ans a vu et peut désigner beaucoup d'arbres par leurs noms, et, pressé de questions, peut noter en eux quelques caractères très apparents, essentiels peut-être ; cependant les différences les plus caractéristiques entre les arbres les plus connus ne l'intéressent pas, et, bien que les ayant remarquées sur notre invitation, il ne les retient guere.

VI. Généralisations diverses. — La même méthode est applicable à toutes sortes de faits et d'idées, qu'il s'agisse d'êtres, d'objets, de qualités, d'états physiques ou moraux, de fins, de moyens, d'actes, etc. La compréhension en est toujours, et doit en être toujours en retard sur la compréhension pour un jeune enfant. Il voit bien une ressemblance, par exemple, et aussi quelque différence, entre une *canne* et un *bâton* ; mais c'est surtout la ressemblance qui domine pour cet être éminemment superficiel et utilitaire : il ne se préoccupe de ces deux objets que pour en faire, ou dire qu'on en fait le même usage, c'est-à-dire, un instrument pour frapper et faire du bruit, etc. Quand il aura reçu ou vu donner des coups sérieux avec le bâton, qu'il aura vu des personnes vieilles et malades, ou des fats s'appuyer sur leurs cannes, la compréhension de ces deux mots se sera enrichie de ressemblances, et surtout de différences plus importantes. Pour les mères, qui réclament toujours plus d'exemples que de raisons, en voici encore

un ou deux. La compréhension essentielle, mais cependant assez restreinte, du mot *boîte*, est celle d'un objet qui s'ouvre et se ferme, et où l'on fait contenir une foule de choses ; la comprépension du mot *bonbon*, *gnagnan* à Paris, *dolce* en Italie, et celle de beaucoup d'autres mots que mes lectrices n'auront pas de peine à trouver, ne peut guère avancer, et c'est sur leur extension que le travail de différenciation portera principalement, ou plutôt la compréhension essentielle se morcellera en petits modes de compréhension dont se composera l'idée générale définitive.

Les actions et les mouvements, qui excitent à un haut degré, et satisfont en général à peu de frais la curiosité du jeune enfant, sont peut-être un peu plus faciles à connaitre dans leur compréhension ; mais c'est l'extension qui a la priorité logique. Nous avons vu, au chapitre précédent, que l'enfant acquiert assez tôt les idées abstraites, et vaguement générales, de *voler*, de *marcher*, de *manger*, de *chanter*, etc. Mais les différentes sortes de vol, matière finale de la compréhension, sont très légèrement observées. Quand l'enfant commence à bien distinguer et désigner la plupart des oiseaux les plus communs, on peut, à l'occasion, lui faire dire ou remarquer comment chacun s'y prend pour fendre l'air. Plus tard, vient le tour des insectes, mouches, abeilles, guêpes, hannetons, papillons divers. Alors, quand il généralisera les idées de vol, d'oiseau, d'insecte, de papillon, ses définitions s'élargiront dans leur compréhension, sans pourtant s'élever au niveau de l'extension, tant le vol offre de différences suivant les espéces, et, dans chaque espèce, selon les circonstances.

Ce que nous venons de dire peut s'appliquer aussi à toutes sortes d'objets ou d'instruments familiers, que l'enfant, tout en les indiquant de plus en plus par de noms particuliers, désigne longtemps par le mot général, mais vague, de choses, d'affaires, etc. Les mots d'*instrument piquant* ou *tranchant* ne doivent lui rien dire ; mais il sait très bien, tout en les distinguant par leurs noms, dire des couteaux, des canifs, des rasoirs, des ciseaux, des sabres : « Ça pique, ça coupe, ça taille. » Il peut sans inconvénient en rester, là-dessus, aux concepts de la troisième année. « L'autre jour, j'avais dans la main une rose sur sa tige épineuse. Je montrai les épines à Lili en disant : « Cela qique ! » Elle insista d'une façon pas tout à fait gentille ; je lui donnai donc la rose avec intention, et une fois de plus je lui montrai les épines en disant : « Cela pique ! » A présent, je n'ai qu'à lui dire d'un couteau, d'une fourchette, d'une épingle : « Cela pique ! » pour qu'elle se détourne avec indignation (1). »

(1) Mme Van Kol, *Journal de Lili.*

CHAPITRE VI

La Comparaison

I. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES. — La comparaison est l'attention portée sur les ressemblances et les différences entre deux ou plusieurs êtres et objets, et il en résulte des jugements formulés ou non sur ces deux espèces de rapports. Ces ressemblances et ces différences se rapportent à des modes ou à des états, soit physiques, soit moraux : ce sont là des abstraits réalisés dans des concrets présents ou imaginés. L'exercice conscient et effectif de la comparaison a donc pour condition essentielle un certain progrès de l'attention et de l'abstraction volontaires. Elle s'applique d'abord à des êtres et objets présents, ou rendus comme présents par une figuration quelconque, puis à des objets dont les uns sont présents et les autres absents, enfin à des êtres ou objets les uns et les autres absents (1). Le langage des adultes apporte à l'enfant quantité d'assimilations et de différenciations toutes faites, qui peuvent dérouter l'enfant et aboutir à un insignifiant psittacisme; mais il l'amène souvent aussi à en trouver, à en chercher où il n'aurait pas eu spontanément l'idée de le faire.

Par le fait de son ignorance et de son incuriosité, et en vertu de la loi du moindre effort, l'enfant ne saisit que les ressemblances, et surtout les diffé-

(1) V. James Sully, *Ourlines of psychology*.

rences les plus saillantes. Pour lui, assimiler, c'est d'abord identifier ; différencier, c'est distinguer que l'un n'est pas l'autre. Cette identification et cette différenciation sont la plupart du temps aussi vagues qu'inexactes. Aussi convient-il d'attirer progressivement son attention sur des ressemblances et des différences de moins en moins grossières. Les premières distinctions se font surtout grâce aux noms différents que nous attribuons à des êtres ou à des objets vaguement distingués par l'enfant. Cette distinction nominale est un point de départ pour les autres. Il ne faut jamais pousser le jeune enfant de ce côté. Il serait imprudent de prendre au pied de la lettre ce mot de Taine : « L'enfant découvre des différences que l'animal n'eût pas soupçonnées ». Le contraire serait souvent plutôt vrai. L'animal a plus vite fait de voir deux chats différents dans deux chats semblables. Il est, d'ailleurs, des distinctions, comme des assimilations, qui ne sont pas à sa portée, parce que son observation, en l'absence du langage, reste dans une sphère plus étroitement circonscrite que celle d'un enfant de deux à trois ans. Ainsi le chien de Lili, bien plus observateur et bien plus intelligent qu'elle à beaucoup d'égards, s'il lui est arrivé, ce dont je doute, de considérer attentivement les étoiles et les verts-luisants, n'arrivera jamais à cette conception, d'ailleurs poétiquement admissible, mais réellement inexacte, que « les étoiles sont des vers-luisants qui sont allés seuls si haut, si haut (1) ». Remarquons, du reste, ici, en plus de l'assimilation, une différenciation relative au degré.

(1) *Journal de Lili*, déjà cité.

Les exercices de comparaison dont il a été parlé plus haut ne portent pas seulement sur des ressemblances et des différences d'une manière absolue, mais sur leurs degrés ou leurs quantités. Ainsi dans l'éducation des sens (2), en ce qui concerne la température, nous avons vu qu'on fait d'abord distinguer les deux extrêmes, eau glacée et eau très chaude ; ensuite on intercale entre les deux l'eau tiède, puis les autres degrés intermédiaires dans l'ordre de leur perception la plus facile. De même pour tous les autres modes et qualités physiques susceptibles de graduation : pour la distance, on compare le rapproché et l'éloigné ; pour la situation, le haut et le bas, la droite et la gauche ; pour le mouvement, le rapide et le lent, etc.

Que les contrastes ou oppositions soient dans la nature même des choses, comme l'opposition du clair et de l'obscur, de l'été et de l'hiver, du bien et du mal physiques, ou de conception ou de convention humaine, comme le bien et le mal moral, la bonté et la méchanceté, l'intelligence et la sottise, il faut d'abord en faire l'objet d'exercices et comme de jeux d'occasion plutôt que d'exercices réguliers et habituels. Ainsi, dire à l'enfant de quatre à six ou sept ans que le contraire de dormir, c'est veiller, que le contraire de marcher, c'est se reposer, le contraire d'avoir faim, c'est être rassasié, cela est bon de temps à autre ; mais proposer une série de questions pareilles à l'enfant sur différents couples d'opposition, et le faire souvent, cela tourne trop aisément à la routine, à l'insignifiance ou à la subtilité. L'abus

(2) Voyez chap. I

de cet exercice ne peut d'ailleurs que faire naître ou développer la tendance à l'antithèse, à l'esprit de contradiction, à l'incertitude et à l'incohérence mentale (1).

Je vois ces exercices recommandés en même temps que d'autres plus difficiles dans des manuels d'ailleurs excellents, et je découvre les inconvénients plus que les avantages des uns et des autres. On fait définir à l'enfant des êtres, des substances, des objets, des qualités morales, et par leurs ressemblances et par leurs différences (2). Par exemple : « l'âne ressemble à un petit cheval, mais il a les oreilles beaucoup plus longues ; le crapaud ressemble à la grenouille, mais, etc.; le paresseux se lève tard, mais, etc. » A ces définitions par ressemblance et par différence, je préférerais de pures définitions, de simples descriptions ou qualifications d'un seul être, d'un seul objet, d'une seule qualité, d'une seule manière d'être ou d'une seule action. Même avec l'enfant d'un certain âge, ces jeux monotones de définitions ou de comparaisons contrastées me paraissent trop rappeler les artifices formalistes des anciens rhéteurs ou des ratiocinateurs du moyen âge. Je conseille aux éducateurs de lire ces exercices pour eux-mêmes, et d'en retirer le profit qu'ils comportent, mais d'en user très sobrement avec les enfants.

Je crois plus utiles les exercices, toujours mesurés, du dessin. Le dessin a bien des avantages comme moyen pédagogique ; peut-être sa première utilité est-elle

(1) V. Paulhan, *L'activité mentale et les éléments de l'esprit*, chap. I.

(2) V. Pellissier, *La gymnastique de l'esprit*, Partie II, p. 45 et suiv.

d'apprendre à l'enfant à comparer, à voir les choses dans leurs véritables relations, dans leur grandeur relative, c'est-à-dire dans leurs proportions (1).

Un enfant de quatre ans ayant plusieurs fois essayé de figurer un cheval, un âne, un chien, un arbre, une maison, un jardin, un homme, une femme, on peut lui donner à représenter deux de ces objets ressemblants en marquant les différences les plus apparentes ; il en saura bientôt plus sur ces divers objets que si on lui avait pendant des mois répété ou fait répéter : « L'âne ressemble à un petit cheval, mais il a les oreilles beaucoup plus longues ; etc. » A l'âge de six ans, en cinq ou six coups de crayon, il indiquera les grands traits de ressemblance et de différence qu'il aura pu saisir de lui-même ou à notre instigation. Le dessin peut encore développer chez l'enfant l'esprit de comparaison, et par suite le jugement et l'imagination, en lui faisant rechercher les degrés d'une qualité entre deux ou trois objets, puis les variations de cette qualité dans un même être ou objet. Ainsi deux morceaux de bois rond lui représentent selon leur longueur et leur grosseur, un bâton ou une bûche ; une pipe avec un peu de fumée lui représente une pipe allumée. On invite l'enfant à faire un nez long, un nez crochu, un nez épaté ; une bouche fermée, ouverte, riante, grimaçante ; rien que de l'avoir essayé, ça été pour lui un travail doublement profitable : il a comparé, et il a dessiné d'après une observation attentive ou un souvenir contrôlé. Que nous sommes loin ici de ces barbouil-

(1) V. Marion, *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, p. 321.

lages spontanés et inutiles par lesquels l'enfant s'ingénie à représenter une tête de profil avec deux yeux, deux bouches ou deux nez et deux oreilles ! Je ne suis pas d'avis qu'on laisse longtemps l'enfant à ces jeux de crayons non dirigés. Ce dessin doit progresser pour l'indidu comme il a progressé pour l'espèce, surtout par voie d'initiation. Cela ne s'invente pas, cela s'apprend.

Exercices de comparaison relatifs aux perceptions élémentaires. — Il s'agira plutôt ici, toujours occasionnellement, non de classer, mais de distinguer deux, trois ou plusieurs objets, selon l'âge de l'enfant, d'après les différences, la présence ou l'absence, le degré d'une certaine qualité des couleurs. L'enfant ne les distingue ou ne les dénomme exactement qu'assez tard. Toutefois, dans la troisième année ou un peu plus tard, ce double progrès étant manifestement atteint, on peut de temps à autre amener l'enfant à résumer ses observations ou ses souvenirs sous forme de comparaisons élémentaires. Dans une chambre, dans une cour, dans un jardin, dans une prairie, dans un livre d'images, dans une étoffe bariolée, on lui fait successivemeni indiquer du doigt tels ou tels objets, telles ou telles parties d'objets *jaunes*, *bleus*, *blancs*, *noirs*, *verts*, *orangés*, *violets*. De quatre à cinq ans, l'exercice des couleurs peut porter sur des objets absents, deux ou trois d'abord. Par exemple, on demande à l'enfant si le *lait*, le *vin*, le *pain* sont de la même couleur, et de quelles couleurs ils sont chacun. A l'âge de six ou sept ans l'enfant doit pouvoir d'emblée indiquer de souvenir une dizaine d'objets de chaque couleur ; il doit aussi pouvoir dire sans

hésiter d'une dizaine d'objets, pris parmi les plus familiers, qu'ils sont l'un d'une couleur, l'autre d'un autre. Surtout pas de longues séries d'objets à assimiler ou à distinguer ; rien de systématique, de compliqué, de prolongé, dans ces exercices qui doivent paraître un jeu, un jeu demi sérieux, plutôt qu'un travail régulier, et partant monotone et ennuyeux.

Les perceptions sapides, olfactives et thermiques, mais surtout les perceptions auditives, et encore plus les perceptions tactilo-musculaires, peuvent donner lieu à des exercices analogues, dont il serait inutile et fastidieux de donner le détail. Je dirai seulement que les éducateurs ont mille moyens et mille occasions de s'assurer si l'enfant les distingue absolument, et relativement. Avec les enfants intelligents, la chose est possible de très bonne heure, même quand nous ne les mettons pas sur la voie. Lili, à vingt-huit mois, dit à un chien : « Chien, tu es bas ; Zizi (Lili) est haute. » Je ne sais si elle aurait porté ce jugement en l'absence du chien. C'est probable, car à l'âge de vingt-neuf mois, sa mère étant présente, et son père absent, elle dit : « Maman est petite ». « Et Papa ? lui dit la mère, est-il petit ou grand ? » Elle réfléchit et répond : « Papa est grand. » De trois à quatre ans, l'enfant doit pouvoir comparer ainsi deux ou trois objets bien connus, présents ou absents.

Au fur et à mesure que l'âge de l'enfant le permet, il convient de ne pas trop laisser ses abstractions se perdre dans le vague des assimilations ou des distinctions par à peu près : il faut autant que possible les réaliser et les préciser dans le concret. Sikorski va nous fournir sur ce point un exemple

typique, en même temps que l'occasion de rectifier quelque peu ses idées.

« Lorsque mon enfant, dt-il, âgé de huit mois, porta la première fois son attention sur la lune en décroissance, il se montra visiblement frappé à cette vue. Depuis ce temps, la contemplation de la lune devint son spectacle favori, et il exigeait qu'on le portât dans la chambre d'où il pouvait jouir de ce tableau admirable. Ne voyant pas la lune dans la journée, l'enfant était confondu ; en la retrouvant le soir, il en était transporté de joie. Ainsi s'étaient passés plusieurs jours, lorsque tout à coup, en voyant par la fenêtre le colombier, l'enfant entra dans une joie inexprimable, essayant en vain d'attirer mon attention snr l'objet qui le préoccupait ; je ne comprenais pas ses transports, mais l'énigme s'expliqua bientôt : l'enfant exigea qu'on le portât dans la chambre d'où il contemplait habituellement la lune. Il commença à regarder à l'horizon et me fit comprendre que dans son imagination il s'agissait de la lune. Il était évident qu'il avait saisi la ressemblance de la lune et des ouvertures semi-lunaires du colombier servant pour les rentrées et les sorties des pigeons. Dès lors la figure de la lune évoquait chez l'enfant le souvenir des ouvertures du colombier, ces dernières lui rappelaient la lune, et l'enfant passait d'une observation à l'autre. Bientôt il découvrit l'ouverture semi-lunaire pratiquée dans la porte du poêle, et il aimait à associer les trois objets, exigeant qu'on le portât pour voir tour à tour le colombier, l'ouverture de la porte du poêle et la lune, ou du moins l'endroit où elle devait se trouver. Si la lune était invisible, l'enfant témoignait de l'embarrrs que lui

causait l'absence du troisième membre de son association favorite. Un demi-cercle de carton le plongea dans l'extase et devint son joujou de prédilection, en servant de substratum à son attention (1). »

Cette page me paraît quelque peu obscure. L'auteur ne nous dit pas à quels signes il découvrait tous ces faits mentaux dans un enfant aussi jeune; et puis, selon son habitude, il ne manque pas de voir là une manifestation du penchant précoce « au raisonnement abstrait. » Admettons cependant la réalité des faits et l'exactitude de leur interprétation. L'éducateur n'a guère à s'en préoccuper que pour constater, par hypothèse, un cas d'association très simple et d'abstraction très rudimentaire et très vague. Avec un enfant plus âgé, comprenant déjà notre langue et capable d'exprimer par gestes et par mots un petit nombre d'impressions et d'idées déterminées, il y aurait eu quelque chose de mieux à faire que de voir les « substrata de son abstraction. » Je lui aurais donné, par exemple, trois croissants, en carton, en bois, en fer-blanc, et, pour chacun d'eux, je lui aurais dit : « Comme la lune. » J'aurais fait plus : à l'aide de ces trois jouets solides, j'aurais, devant lui débouché, et je l'aurais invité à boucher l'ouverture du poêle; puis, montant sur une échelle, je lui aurais donné le spectacle de cacher ou boucher avec ces objets les ouvertures du colombier. C'eussent été là des comparaisons effectives, définies, expérimentales. L'enfant aurait vite remarqué la différence des croissants pleins et des croissants vides. Pour la lune, quand il aurait demandé la même expérience, je lui aurais

(1) *Revue philosobhique* d'avril 1885, p. 414.

dit : « Pas possible, la lune est trop haut ! » J'aurais répété à maintes reprises ces expériences, en n'oubliant pas de lui redire souvent, pour chacun de ces jouets : « Comme la lune. » Un peu plus tard, l'assimilation et la différenciation se préciseraient d'elles-mêmes, quand l'enfant aurait mieux la notion du vide et pourrait dire : « Ceci est du carton, ceci du bois, ceci du fer-blanc. » Cet exemple vaut pour tous les cas analogues, et je crois inutile d'en ajouter d'autres.

Rapports de la comparaison avec la généralisation et la classification. — Les premières généralisations se forment chez le jeune enfant comme d'elles-mêmes, avec la participation vague et inconsciente de l'abstraction et de la comparaison. Ainsi quand, par manière de jeu, vous demandez à l'enfant de trois ou quatre ans quelques noms d'*arbres*, de *plantes*, de *légumes*, et qu'il vous répond peut-être : *chêne, poiriers, figuiers, — rosier, lilas, marguerite* ; — *choux, carottes, ognons*. il y a là le plus faible degré de la généralisation, et la comparaison n'y est pas pour grand'chose (1).

A partir de la cinquième année, on peut commencer à dégager le contenu de ces généralisations sommaires en usant un peu plus largement de la comparaison. Il ne s'agit pas encore ici des distinctions scientifiques de genres et d'especes, ce qui suppose la conception déjà exacte, des ressemblances et des différences essentielles. Nous ne demanderons pas (2) à l'enfant de ranger

(1). Ici l'on peut s'inspirer très discrètement des modèles d'exercices de M. Pellissier.

(2). Comme Mme Pape-Carpentier, *loc. cit.*

par groupes, d'après leurs principaux caractères, le *règne végétal* en *arbres*, *arbustes*, *plantes à fleurs*, *légumes*, *plantes herbacées*. Nous lui montrerons indistinctement, et à l'occasion, des spécimens de ces diverses familles végétales, lui indiquant, lui faisant indiquer, avec leurs noms, les *racines*, le *tronc* ou les *tiges*, les *feuilles*, les *fleurs*, les *fruits*, les *graines*. Progressivement viennent les ressemblances entre un arbre et un arbre, deux arbres et deux arbres, une plante et une plante, deux plantes et deux plantes. Rien de systématique, de trop ordonné, je le répète, dans ces exercices de comparaison. Peu à peu aussi, mais jamais dans une même séance, surtout pour l'enfant âgé de moins de six ans, aux différences spécifiques s'associeront des caractères moins essentiels, des circonstances plus éloignées, telles que les propriétés utiles ou nuisibles des diverses espèces de végétaux, leurs usages, leurs modes de culture, leur terrain ou leur pays d'origine, etc. Mais je ne conseillerais pas, sauf erreur, au moins avant la huitième année, et jamais comme exercice habituel et prolongé, les leçons de choses telles que je les vois exposées dans les manuels les plus renommés. Par exemple, est-il bien intéressant, bien utile pour un petit enfant, d'avoir à dire en quoi se ressemblent et diffèrent une *rose* et un *lis*, une *poire* et une *pomme*, un *chou* et une *laitue*, etc.? Peut-être l'emploi judicieux de ces exercices n'est-il pas déplacé dans une école maternelle : mais je n'en userais pas avec un enfant élevé seul.

De même pour le *règne animal*. Nous ne commençons pas par demander ni montrer les ressemblances qui existent entre les variétés d'une même

espace, mais les ressemblances les plus saillantes qui peuvent exister entre des individus appartenant à des espèces différentes, suffisamment distinguées par leurs noms. Par exemple, nous faisons constater à un enfant de trois ans qu'un *cheval*, un *chien*, un *chat*, *bœuf*, une *brebis*, un *écureuil*, ont tous *quatre pieds* ; qu'un *serin*, un *moineau*, un *perroquet*, un *corbeau*, une *poule*, ont tous *deux pieds ou pattes* ; que tous les *oiseaux* ont, en outre, *deux ailes* pour *voler* ou avancer dans l'air ; et tous les poissons des *nageoires* pour *nager* ou avancer dans l'eau ; que tous les animaux (insectes et autres bêtes à part), ont une *tête* avec deux *yeux*, deux *oreilles*, un *nez* ou un *museau*, une *bouche*. Dans la cinquième année, tout en faisant remarquer un petit nombre de ressemblances très apparentes dans les variétés ou individus d'une même espèce, on commence à noter quelques différences caractéristiques chez les individus de toutes les espèces, par exemple, que les *chiens*, les *chats*, les *souris*, les *écureils*, ont au bout de leurs pieds des *ongles* pointus et recourbés appelés *griffes*. et les *oiseaux* pareillement ; on réserve pour plus tard les particularités qui font du pied des *oiseaux de proie* une *serre*, etc. On remarquera, en outre, que les *bœufs*, les *brebis*, les *chèvres* etc., ont *deux cornes* sur la tête, et les *pieds* enveloppés d'une *corne fendue* en deux parties, tandis que les *chevaux* et les *ânes* n'ont pas la corne du pied en deux parties. Et ainsi de quelques autres ressemblances et différences qui préparent les classifications scientifiques et peuvent donner lieu déjà à quelques généralisations provisoires. A cette même époque, si l'enfant a eu occasion de voir ramper des *reptiles*, on lui fait

remarquer cette manière de marcher sans pieds (à l'exception des lézards et des tortues, mal dénommés *reptiles*) et en même temps la structure particulière des individus de cette classe, sans oublier le *venin* meurtrier dont quelques-uns (qu'on nomme) sont armés, de même qu'on n'a pas négligé de signaler les *services,* les *usages*, les *caractères utiles* ou *nuisibles* des princpaux échantillons de l'espèce animale.

CHAPITRE VII

Le Jugement

Le jugement est plus ou moins impliqué dans la perception, le souvenir, l'abstraction, la généralisation et la comparaison. Il semble donc naturel qu'au début on ne s'en occupe qu'à l'occasion, et que son éducation se confonde jusqu'à un certain point avec celle de ces différentes facultés. En habituant l'enfant à regarder, à écouter, à palper, à goûter, à odorer, à distinguer les objets les uns des autres par leurs qualités saillantes, à les caractériser par leurs ressemblances et par leurs différences, à bien appliquer ses souvenirs aux objets présents ou pensés, à réfléchir avant de parler, de dessiner ou d'agir, nous soumettons son jugement à une diseipline qui le fortifie et l'assouplit. Il est bon de le savoir, et à mesure que l'intelligence de l'enfant se développe, de donner une attention spéciale à son jugement, comme à celle de toutes les facultés dont nous avons précédemment parlé. A quoi se réduit, en somme, cette culture du jugement ? A vérifier si l'enfant exprime ou applique des jugements exacts et précis, quoique nécessairement limités et incomplets, sur les êtres et sur les choses, à l'observer, par conséquent, quand il parle ou agit, et à l'amener, par divers moyens de suggestion, à juger.

INTERROGATIONS. — Elles ont ici surtout pour but de vérifier ce que l'enfant sait et pense de ce qu'il a pu observer ou apprendre de nous ; par suite de lui faire remarquer sur quelles choses il juge bien ou mal, et ainsi de préciser ses idées exactes et de redresser ses erreurs.

Comme toujours, les interrogations doivent être occasionnelles et pas trop multipliées. Autrement l'enfant refuse son attention à un exercice monotone et ennuyeux, il écoute la formule sans se préoccuper de son objet, et répond machinalement, sans réfléchir, à tort et à travers. J'en ai vu qui se bornent à reproduire purement et simplement la question, sachant d'avance qu'on y répondra pour eux.

Relativement à leurs objets, les auteurs si méticuleux et systématiques qui ont dressé des modèles de leçons de choses, ont tous sacrifié au désir de concentrer tout une suite d'interrogations sur un sujet donné. Plusieurs même ont poussé l'abus jusqu'à vouloir faire apprendre par cœur ce questionnaire déjà bien fastidieux pour un enfant, quand il se reproduit ne serait-ce qu'un petit nombre de fois sur différents objets. Même en cherchant à le varier, à y semer des digressions, à y faire intervenir l'imprévu, d'une façon ou d'une autre, on est bien forcé d'en revenir à cette uniforme série de questions sur la *nature*, la *composition*, la *cause*, l'*origine*, l'*usage*, etc., de tel ou tel être, de telle ou telle chose. Cela s'appelle cachétiser sur des matières profanes, et tout catéchisme est condamné à inculquer des mots, des idées toutes faites, et non à faire trouver des mots et des idées.

Voyez comme les éducateurs les plus expéri-

mentés et les plus suggestifs du premier âge ont compris son éducation dite socratique. Je prends au hasard deux ou trois citations dans l'un des représentants les mieux attitrés de l'école maternelle, Mme Pape-Carpantier (1).

« *Poissons*. D. Les harengs ont-ils des pattes? — Non, les harengs n'ont point de pattes. — Ils ont donc des nageoires (ton affirmatif)? — Oui. — Les anguilles, les carpes, ont-elles des pattes ou des nageoires? — Des nageoires. — Comment appelle-t-on les anguilles, les carpes, les sardines, la plupart des animaux qui ont des nageoires? — On les appelle des poissons. — Où vivent les poissons? — Ils vivent dans l'eau. — Si les poissons n'ont ni pieds ni pattes, comment font-ils pour marcher dans l'eau? — Ils ne marchent pas. — Si les poissons ne marchent pas, ils nagent donc (ton affirmatif)? — Oui, les poissons nagent. — De quoi se servent-ils pour nager? — De leurs nageoires. — Les poissons peuvent-ils vivre sur la terre? — Non, aussitôt qu'on les tire de l'eau, ils meurent. — Quel jour Dieu a-t-il créé les poissons? — Le cinquième jour. »

Légumes. Qu'est-ce que ceci? — C'est un pied de chou. — Qu'est-ce qu'un chou? — C'est un végétal. — Les choux ont-ils des racines, et une tige, et de la sève? — Oui. — Les racines et la tige du chou sont-elles de bois comme celles des arbres et des arbustes? — Non. — Un chou donc n'est ni un arbre ni un arbuste? — Non. — Fait-on du pain avec ce chou? — Non, on le mange. — Un chou est donc un légume

(1) *Enseignement pratique dans les salles d'asile.*

(ton affirmatif) ? — Oui. — Où sont placées les racines du chou ?

Pierres. Qu'est-ce que ceci ? — C'est une ardoise. — A quoi sert l'ardoise ? — A couvrir les maisons. — Comment donc les couvreurs font-ils pour couper leurs ardoises de la grandeur qu'ils veulent ? — Ils la taillent avec un marteau coupant. — L'ardoise ne se fond donc pas au feu comme les métaux ? — Non. — L'ardoise n'est donc pas un métal ? — Non. — L'ardoise est donc une pierre (ton affirmatif) ? — Oui. — Et le marbre, le fait-on fondre au feu pour le travailler ? — Non, on le taille aussi. — Le marbre est donc aussi une pierre ? — Oui le marbre est aussi une pierre.

J'aime mieux les conseils suivants.

« En lisant les leçons contenues dans ce livre, on s'apercevra qu'elles se divisent en deux classes, et qu'elles s'adressent, les unes aux élèves, les autres aux maîtresses. Celles qui s'adressent aux maîtresses, plus concises et moins dialoguées, ne leur sont données que comme des matériaux qu'elles doivent approprier à leur usage personnel. Ce ne point des leçons, mais seulement des sommaires de leçons, des renseignements élémentaires, où elles pourront puiser, soit pour leurs pupilles, soit pour elles-mêmes ; car, pour bien enseigner, même peu de chose, il faut qu'un maître sache au-delà de ce qu'il enseigne. Les enfants adressent quelquefois des questions auxquelles on ne s'attend pas, et si le maître est embarrassé par eux, aura-t-il en toute occasion assez de tact pour répondre : « Je ne sais », sans perdre dans leur esprit ? Ou faudra-t-il qu'il leur réponde, tant bien que mal, par des niaiseries et des absurdités ? L'arc-en-

ciel sera-t-il toujours un ruban qui tombe du paradis pour les enfants sages ? Le tonnerre sera-t-il toujours la voix de Dieu qui *gronde ?* Et cette raison naissante, qui aspire déjà après la vérité, sera-t-elle toujours abusée et déçue par des erreurs indignes d'elle? Il ne faudrait pas sans doute entreprendre d'expliquer toutes choses, mais il faudrait pouvoir répondre judicieusement à tout, et le maître ne le pourra pas s'il ne sait rien au-delà de ce qu'il enseigne.

« Un soir, une institutrice de peu d'expérience encore (et c'est de celles-là qu'il faut se préoccuper), apprenant que je préparais pour le jour suivant une leçon sur le corps humain, s'étonna et me dit : « Qu'avez-vous besoin de préparer cette leçon ? Vous connaissez d'avance toutes les choses dont vous parlerez. — Et vous aussi, sans doute ? lui répondis-je. — Mais je le crois. — En ce cas, figurez-vous que le sujet m'est inconnu et veillez me l'enseigner. — Ce ne serait pas embarrassant. — Je vous écoute. — Ah ! mais... il faudrait cependant un peu de réflexion. — Tout le temps que vous voudrez. — Chacun sait qu'il a une tête, des bras, des jambas. — Exceptez les enfants, qui n'y ont jamais songé. — Soit, mais nous, et toutes les maîtresses, nous le savons bieu. — Alors, il doit vous être facile de me dire quelque chose là-dessus. »

« Elle tergiversa, chercha longtemps, et finit par ne me dire que des phrases sans liaison et sans idées. Alors je lui donnai les notes que j'avais préparées. « Vous avez raison, me dit-elle après les avoir lues. Je savais tout cela, et pourtant je n'aurais pas su l'enseigner ; je le ferais à présent ; c'est si connu que je n'y avais jamais songé ! » J'en conclus, encore

une fois, ce que j'avais déjà observé souvent : c'est que l'expression est le complément, le *relief* de la de la pensée, et que, s'il faut avoir analysé pour bien connaître, pour bien instruire, il faut savoir formuler.

« Mais ordinairement nous remarquons si peu comment les connaissances s'acquièrent, que nous ne savons presque jamais comment les transmettre. Il y a, je le sais, des intelligences d'exception, qui trouvent tout par elles-mêmes ; aussi, à celles-là, je ne donne pas de leçons, j'en demande (1). »

Ce sont là, je le répète, des modèles excellents, mais pas pour les enfants. Les parents y trouveront, sur une foule d'objets propres à vérifier et à activer les progrès du jugement chez leurs élèves, des résumés succincts et précis sur diverses choses. Ils s'en souviendront à l'occasion, et auront des formules toutes faites pour l'explication ou pour la question. Du reste, M[me] Pape-Carpantier, tout en donnant des modèles, très imités depuis, d'exercices sur les leçons de choses, conseillait à l'éducatrice de faire d'abord sa propre éducation.

Voici encore deux exemples empruntés à un livre dont l'éloge n'est plus à faire. On se convaincra aisément que ce ne sont pas là des réponses d'enfant, mais les parents y puiseront de très utiles renseignements pour eux-mêmes.

« *Le chien*. Qu'est-ce que le chien ? — Le chien est un animal domestique. — Quel est son caractère

(1). Préface de l'*Enseignement pratique dans les salles d'asile*, p. 4-8, passim.

(1) *La gymnastique de l'esprit* (méthode maternelle). Deuxième partie.

distinctif? — Il s'attache à son maître, qu'il reconnaît, qu'il aime et qu'il défend. — Comment peut-il être? — Il peut-être de grandeur et de couleur très diverses. — Comment se défend-il? — Il a pour arme ses dents. — De quoi vit-il? — Il est carnivore, mais il mange également du pain et certains légumes cuits. — Où vit-il? — Il habite près de l'homme et particulièrement à l'écurie. — A quoi peut-il servir? Il sert..., etc., etc. »

« *Le champ* Qu'est-ce que le champ? — Le champ est une petite étendue de terrain. — Quel est son caractère distinctif? — Il n'est pas entouré de murs. — Comment peut-il être? — Il peut être fertile ou stérile, sec ou humide, argileux, pierreux ou sablonneux. — Que contient-il? — Il contient du blé, des pommes de terre, du chanvre ou quelque autre plante. — Par qui est-il cultivé? — Il est cultivé par l'agriculteur, qui le laboure et le fume. — A quoi sert-il? — Il fournit à l'homme des plantes utiles. — A quelle condition? — A la condition d'être fécondé par le travail de l'homme. »

Le même auteur conseille des exercices, qui, avec un enfant âgé de plus de sept ans, mais toujours occasionnellement, et non d'une façon régulière et suivie, doivent porter d'heureux fruits.

« 1° Le maître dessine sur le tableau une partie de la maison, *porte*, *fenêtre*, *cheminée*, etc. L'élève reproduit ce dessin sur son ardoise ou sur son cahier, et il indique de vive voix ou par écrit le *nom*, les *propriétés*, la *forme*, les *parties*, le *lieu*, la *matière*, l'*auteur*, la *destination*, les *conditions*, l'*utilité*, etc.

2° Le maître indique les *qualités*, les *propriétés*, la *forme*, l'*usage*, etc., d'un objet. L'élève nomme

l'objet et le dessine. Ex. Le maître : « Quel est l'instrument de fer qui sert à ouvrir et à fermer une porte ? » L'élève nomme ou dessine une clé. ».

Le dessin par rapport au jugement. Le dessin est encore ici, comme on vient de le voir, un auxiliaire très utile du développement intellectuel. Voici de quelle manière j'en comprends l'application à la culture du jugement.

Quand l'enfant, sans avoir été aucunement pressé, commence à figurer des formes à peu près ressemblantes des êtres et des choses, on lui demande de dessiner de souvenir ceci ou cela ; s'il ne peut suffisamment y réussir, on lui donne à reproduire une image, ce qui est plus facile que de représenter un être ou un objet réel. Le travail achevé, on l'examine avec lui, ici critiquant, là interrogeant. On lui demande, par exemple, ce qu'il a fait là, soit un *homme*. — Tout y est-il ? N'y manque-t-il rien? — Non, je crois (les réponses sont supposées). — Voyons : y a-t-il les deux yeux ? — Oui. — Les deux oreilles ? — Elles y sont. — Le nez? — Le voilà. — La bouche, le menton ? — Ça y est aussi. — Bien, nous avons là quelque chose comme une tête. — Mais le cou, je ne vois pas le cou. — Si, le voilà. — On ne le voit pas très bien, il est dans l'estomac. — Et les épaules. — Elles ne paraissent pas, parce que les bras sont dessus. — Oui, partant des oreilles. Cela pourrait être mieux fait. Une autre fois, tu feras mieux. Et puis, tu vois ce bras, il est deux fois plus long que celui-là ; mais ce dernier a six doigts, ce qui est peut-être une compensation, tandis que le plus court n'en a que trois. Ton bonhomme les a

peut-être perdus, c'est un blessé de Madagascar ? — Oui, peut-être bien. — Combien chaque main doit-elle avoir de doigts ? — Cinq, pardi ! — Et les pieds ? — Aussi. Mais on ne les représente pas, parce que les pieds ont des souliers, ou des pantoufles, des bottes, des sabots. Mais ici, il n'y a pas de chaussure, je ne vois que deux grandes lignes très grosses, l'une plus grande que l'autre. Du reste, c'est difficile à faire, une chaussure, en dessin et autrement. Passons à autre chose : cette grosse vessie informe, au-dessous des bras, et dans laquelle entrent deux bâtons qui doivent être les jambes, c'est l'estomac et le ventre, n'est-ce pas ? — Oui. — Passons. Mais il ne faut pas y enfoncer les jambes, il faut les y attacher seulement, les y ajouter. — Une autre fois, je m'en souviendrai, certainement.

Puis, on récapitule : voilà deux yeux, deux oreilles, une bouche, un nez, etc. Le dessin ôté de dessous les yeux de l'enfant, on lui demande tout ce qu'il sait, tout ce qu'il vient de voir et de faire d'un homme. C'est là une définition détaillée, la seule qui compte à cet âge de cinq ou six ans, mais qui, ainsi faite et souvent répétée, prépare à la définition résumée ou générale, la plus utile dans l'exercice usuel de la pensée chez l'adulte, et la plus utile peut-être aussi pour l'enfant. Dès qu'il en possède mentalement le contenu, il peut le réaliser oralement ou graphiquement.

Avec l'enfant de six ou sept ans, on peut suivre la même méthode, en poussant plus loin l'analyse par le dessin. On lui demande d'abord : — Dis-moi tout ce qu'il y a à dessiner pour représenter un homme : d'abord deux yeux, puis... — Deux oreilles. — Puis...

— Une bouche, un nez, un menton, deux épaules, deux bras avec deux mains, un estomac et un ventre, deux jambes avec deux pieds. — Bien, dessine-moi maintenant toutes ces choses à part : d'abord deux yeux. — Les voilà tous les deux. — Plus loin, en allant de gauche à droite, deux oreilles. — Elles y sont. — Plus loin, un nez, de profil, de côté. — Ça y est. — Une bouche. — Oui, la voilà, mais bien mal faite. Cela ne fait rien. Ensuite ?... — Un menton avec des joues allant aux oreilles. — Puis ?... — Une épaule et un bras, une épaule et un bras ; ça fait notre compte. — Par ici, maintenant, sur une autre ligne : l'estomac et le ventre, etc. — C'est bien, voilà toutes les parties de l'homme complet. Maintenant que tu sais mieux les faire à part, il te serait facile de les dessiner toutes réunies.

Concurremment avec ces exercices, et l'on a pu commencer dès avant l'âge de quatre ans, on fait interpréter de la même manière à l'enfant, dans des images ou des tableaux, des représentations de personnes des deux sexes, de tout âge et de conditions diverses, des figures d'animaux, de végétaux et d'objets connus ou faciles à connaître, des maisons, des églises, des casernes, des objets usuels, etc., l'analyse portant toujours sur les détails les plus marquants. Les images ou figurations destinées à cet usage doivent être d'une grande netteté et d'une grande exactitude, plutôt que d'une grande perfection esthétique, laquelle échapperait davantage à l'attention de l'enfant. J'ai vu des enfants de cinq ou six ans ainsi dressés remarquer immédiatement une inexactitude ou une anomalie, soit apparente, soit réelle, dans des gravures ou des tableaux.

A six ou sept ans, l'enfant, barbouilleur de nature, peut commencer à mêler la couleur au dessin. On peut alors faire des rapprochements, des distinctions et des généralisations, portant sur un plus grand nombre d'êtres et de caractères chez eux très saillants. Pour être utile, l'exercice ne doit pas s'appliquer à plus de deux ou trois êtres ou objets, assez rapprochés par leur forme ou leur taille plutôt que par leur couleurs ou leurs détails vraiment spécifiques : par exemple, un cheval, un bœuf, un éléphant ; un chien, un lion, un chat ; un peuplier, un chêne, une vigne ; un pommier, un poirier, un pêcher (chacun avec ses fruits) ; un lys, un rosier, un chou ; le ciel bleu avec le soleil, avec la lune, le ciel voilé de nuages ; une maison, une église, une ferme ; un couteau, des ciseaux, une hache ; une armoire, une table, une chaise, etc., etc.

« L'essentiel, pour le jugement, dit Mme Necker de Saussure, c'est moins l'habitude d'examiner un objet sous toutes ses faces, que de savoir fixer ses regards sur la considération décisive, sur l'avantage auquel toute utilité secondaire doit céder. » C'est à nous de savoir quel est dans chaque objet l'essentiel, le point le plus important à considérer, non pas pour nous, mais pour l'enfant. Cela n'est pas toujours facile, mais l'étude attentive de l'enfant à instruire, jointe à la connaissance générale de l'esprit dans l'homme et dans l'enfant, aplanira la difficulté.

L'ÉTUDE DE LA LANGUE CONCOURT A LA CULTURE DU JUGEMENT. — La manière dont l'enfant apprend notre langue influe aussi considérablement, en bien comme en mal, sur son jugement. Notre logique à

nous lui arrive toute faite par la parole. Les parents judicieux le savent, et ils en font profiter doublement l'enfant, d'abord en lui parlant tout naturellement la langue habituelle de leur pensée, et ensuite en ne la lui parlant que dans la mesure où il peut l'entendre. Tous les mots qu'il entend ou qu'il emploie n'ont pas la signification étendue ou restreinte qu'ils ont pour eux. Les éducateurs du premier âge savent bien que les progrès de la pensée sont en rapport avec ceux de l'analyse des choses plutôt qu'avec ceux de la parole. Combien ai-je vu de parents instruits, mais maladroits, beaux-esprits dont le jugement était en retard sur la mémoire ou l'imagination, qui n'avaient réussi à faire d'enfants intelligents que des psittaciens ridicules, en leur inculquant des jugements et des manières de grandes personnes, sans s'être jamais demandé ce que ces frêles esprits pouvaient en comprendre !

L'éducation toute formaliste de certaines écoles aboutit au même résultat : certains premiers de classe ne sauraient au dehors rien dire que des mots, rien dire de sensé sur les objets qui leur valent tant de succès scolaires.

Parlez donc toujours à l'enfant simplement, correctement, sobrement, avec bon sens et à propos, et cela seul lui suffirait presque pour former son jugement. La lecture et l'écriture comptent aussi parmi les nombreux exercices propres à faire servir la langue à la culture de cette faculté. Quand l'enfant est déjà grandelet, il convient de redresser toutes ses fautes d'expression, surtout les impropriétés et les obscurités, comme si c'étaient de véritables erreurs de jugement, car l'intime liaison du langage avec la

pensée fait que les unes entraînent les autres. Les exercices de lecture et d'écriture doivent être toujours très courts, exécutés avec la plus grande attention, et au besoin répétés deux ou trois fois de suite, au moins pour les enfants de six à sept ans, auxquels ils sont déjà familiers. A cet âge, du reste, tous les exercices pratiques, tels qu'exemples, récits de faits réels ou fictifs, lettres, définitions, développements, problèmes, concourent au même résultat.

De quelque exercice qu'il s'agisse, interrogations, dessin, langue, il ne faut jamais perdre de vue ce conseil toujours bon à répéter : amener l'enfant à prendre des habitudes de réflexion. « Comme on ne juge bien que lorsqu'on sait exactement de quoi il s'agit, et qu'on y a porté une attention suffisante, on accoutumera les enfants à bien voir, à bien examiner, avant de décider et de répondre ; et lorsqu'ils se tromperont, surtout par légèreté, au lieu de les reprendre simplement, on les obligera à répéter la question, puis à examiner de nouveau et très attentivement, enfin à se rectifier eux-mêmes : rien ne profitera davantage à leur jugement et à leur intelligence. En général, il faut habituer l'enfant à ne pas se payer d'apparences et à aller au fond (à la réalité) des choses : rien ne contribuera davantage à fortifier chez lui le bon sens et la réflexion (1). »

(1) Charbonneau, *Cours théorique et pratique de pédagogie*, p. 101.

CHAPITRE VIII

Le Raisonnement

Raisonner, c'est expliquer un jugement par un autre jugement. Souvent l'enfant juge d'intuition, mais d'autres fois, il dit ou cherche la raison de ses jugements, ou la raison, le pourquoi des choses. En somme, dans tout jugement expliqué, dans tout raisonnement, il y a un jugement principe et un jugement conséquence. Mais leur ordre, dans la recherche ou l'expression, peut être interverti. Par exemple, dans les exercices de raisonnement où l'on débute par les formules *puisque, si*, etc., auxquelles répondent les formules *donc, ainsi, par conséquent, voilà pourquoi,* le principe est avant la conséquence. Le contraire a lieu dans les exercices où le *pourquoi* précède les *parce que :* ici, le principe est à chercher, il vient après la conséquence.

La plupart des auteurs qui se sont occupés du raisonnement au point de vue pédagogique ont prétendu qu'il n'y a pas, à proprement parler, de culture spéciale de cette faculté, qu'elle entre en jeu à propos de tout ce que l'on enseigne à l'enfant, lecture, écriture, grammaire, histoire, sciences, dessin, musique, etc. Je suis parfaitement de leur avis. Seulement je trouve qu'ils ont excessivement restreint le champ du raisonnement, en ne le considérant qu'au point de vue de ses applications scolaires. Il s'applique à

tout, et tout lui est occasion de culture : les faits concrets de l'ordre physique et de l'ordre moral, les abstractions scientifiques, les combinaisons esthétiques et les relations sociales.

Dans tous les exercices relatifs au raisonnement, il y a une mesure à garder, car il a ses abus et ses dangers, ce qui ne doit pas en faire condamner l'usage légitime. Rousseau, sur ce point, n'avait pas bien compris Locke. Celui-ci avait dit : « Je crois pouvoir affirmer qu'il n'y a pas autant de plaisir à entendre un enfant bavarder avec agrément qu'à l'entendre raisonner avec justesse. Encouragez donc en toutes choses son humeur curieuse, et, pour cela, donnez satisfaction à ses questions, éclairez son jugement autant qu'il peut être éclairé. Lorsque l'explication qu'il imagine lui-même est admissible à quelque égard, laissez-le jouir des éloges et de l'estime qu'elle lui vaut ; mais lorsqu'elle est tout à fait déraisonnable, sans vous moquer de sa méprise, remettez-le doucement dans le droit chemin. Et s'il montre quelque disposition à raisonner sur les choses qui s'offrent à lui, faites bien vos efforts pour que personne ne le contrarie dans cette tendance ou ne l'égare par des réponses captieuses et illusoires. Car, après tout, le raisonnement, qui est la plus haute et la plus importante faculté de l'esprit, mérite les plus grands soins et doit être cultivé avec attention, puisque le développement régulier, l'exercice de la raison, est la perfection la plus haute que l'homme puisse atteindre dans la vie (1). »

Rousseau veut que l'enfant reste enfant, et c'est

(1) *Pensées sur l'éducation*, § 122, édit. Compayré.

fort bien. « L'enfant, dit-il, a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres ; et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que des jugements à dix ans (1). » Il dit encore : « Pour moi, je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné. » Disons autrement, pour rester dans le vrai : avec qui l'on a trop et mal raisonné. Ce n'est pas là ce que Locke aurait conseillé aux parents, bien au contraire. Il s'est expliqué là-dessus très nettement : « Il faut choisir, dit-il, des raisons appropriées à leur âge et à leur intelligence, et les leur proposer toujours clairement et en peu de mots. Ils ne sentent pas la force d'une longue déduction. Les raisons qui les touchent sont des raisons familières, au niveau de leurs pensées, des raisons sensibles et palpables, si je puis ainsi parler (2). »

L'ACTION ET LE RAISONNEMENT. — Le germe du raisonnement peut déjà se trouver, avant toute idée générale, dans le jeu tout mécanique des réflexes. « L'être rudimentaire chez lequel toutes les impressions résultant d'un choc aboutissent à une contraction, en vertu d'un ajustement préétabli, ignore les événements qui réaliseront pour lui les conditions du choc prochain, et ne peut pas même savoir si celui-ci se produira jamais. Il possède néanmoins tous les éléments d'une conclusion applicable à ce choc, et qu'une conscience plus compliquée pourrait essayer de formuler de la manière suivante : « Tout

(1) *Emile*, livre II.
(2) *Loc. cit.*, p. 111 et 112.

contact implique un danger ou annonce une proie. Tout contact nécessite, soit un état de fuite ou de défense, soit un effort de capture (1). »

Déjà, à l'âge de quinze ou vingt mois, un enfant accomplit un grand nombre d'actes, ayant pour mobiles le jeu ou l'utilité, quelquefois même la curiosité, avec quelque participation de la conscience et de la réflexion. « Examinez un enfant qui agit, a dit Mlle Edgeworth. Vous reconnaîtrez, à la manière dont il s'y prend, pour atteindre ce qui passe à sa portée, pour tirer, pour pousser, pour soulever les corps, qu'il fait en lui-même une espèce de raisonnement, et qu'il applique certains moyens à un but déterminé, longtemps avant de pouvoir en rendre compte. » Il y a ici réaction mutuelle de la faculté du raisonnement et de l'activité des centres moteurs chaque jour mieux développées. Ainsi notre rôle consiste, le plus souvent, dans les deux premières années, à favoriser, ne serait-ce qu'en ne les empêchant pas, les progrès des différentes facultés étudiées déjà, que suivent, par contre-coup, les progrès du jugement et du raisonnement.

Mais il est bon d'y intervenir quelquefois plus directement, tout en respectant l'initiative de l'enfant. Quand nos actes accompagnant les siens ont manifestement excité, sous l'influence du sentiment ou de quelque impression captivante, sa tendance à raisonner, nous pouvons l'amener à les répéter ou à en désirer l'accomplissement, pour que son attention en soit plus particulièrement frappée. On en trouvera des exemples dans mes précédents ouvra-

(1) E. Pannier. *Revue phil.*, septembre 1882.

ges. En voici un typique, emprunté au journal de Mme Van Kol. « Il y a quelques jours, elle découvrit qu'elle pouvait saisir facilement le bébé de Papa (une petite photographie dans un médaillon), quand celui-ci s'allonge sur le divan. Chaque fois qu'il se leva pour s'en aller, il fut rappelé et reçut l'ordre de *bobo* (se coucher), tandis que le petit geste expressif lui montrait le divan (1). »

Dans les différentes actions exécutées par un enfant, il est facile de faire la part de l'activité subconsciente, héréditairement développée dans l'organisme, ou, si l'on veut, des raisonnements subconscients, et de l'activité mise en jeu par les expériences personnelles avec le concours du raisonnement. Un enfant naturellement réfléchi, adroit ou non, n'agira pas de la même manière qu'un enfant étourdi. A celui-ci, même possédant l'adresse ou la facilité naturelle des mouvements, il faudra rendre quelques actes difficiles ou nouveaux dans leurs conditions, pour forcer son intelligence à y intervenir. On en voit d'autres, et non par crainte, mais par un besoin inconscient d'exactitude ou de préctsion, hésiter à accomplir certains actes dont le résultat est problématique, et ne vouloir s'aventurer qu'à coup sûr.

Avec les enfants de tout caractère et de tout genre d'esprit,il est utile de poser souvent des principes d'actions,soit qu'ils les aient faites ou vu faire,soit qu'ils aient, par analogie ou par déduction, cherché à en trouver les conclusions.« Comment s'y prend-on pour faire ceci ou cela ? Pourquoi se fait-il qu'on y réussisse mal ? » Cela s'applique à tout, aux jeux,

(1) *Journal de Lili.*

aux exercices gymnastiques, aux manipulations physiques, aux actes intéressant de quelque manière la sensibilité ou la curiosité de l'enfant.

On fait toujours intervenir, dans ces cas-là, soit l'amour-propre, soit les tendances sympathiques. Par exemple, un enfant intelligent, dès l'âge de quinze ou dix-huit mois, a vite fait de comprendre que tout ce qui est papier apporté par le facteur, journal, lettre ou livre, est à Papa ou pour Papa. Une mère attentive aura soin de prendre l'enfant dons ses bras pour faire avec lui le service du courrier de Papa. La mère se fait aider aussi par lui pour une foule de petites commissions ou interventions utiles, dans sa chambre, dans son salon, au jardin, à la cuisine, tout en prenant garde de laisser à sa disposition les substances ou les instruments difficiles ou dangereux à manier. Un enfant de vingt à trente mois, ainsi élevé, se gardera bien de vouloir remuer les marmites bouillantes, de prendre à deux mains les couteaux, de chercher à décrocher un tableau, et surtout à prendre ou à demander la lune : il saura que ces objets brûlent, taillent, sont trop fragiles ou situés trop haut. Par exemple, si, comme Lili, cet enfant voit bébé seul sur le banc, il fera comme elle : « Il n'y a personne pour veiller bébé », dit-elle, et elle reste auprès de lui pour le garder.

Rapports du raisonnement avec l'abstraction et la généralisation. — Les plus simples abstractions de l'enfant doivent être pour nous l'occasion de le faire raisonner de temps à autre. Ainsi, par exemple, un enfant de cinq ans, ayant vu les mêmes objets, un morceau de bois, une pierre, un morceau

de fer, donner tour à tour les perceptions du poli, du rugueux, du poussiéreux, nous dira aisément pourquoi ils sont tels, c'est-à-dire, les moyens de les rendre tels. Voilà de l'induction. Il devra être aussi amené à dire, par voie de déduction, étant donné (ceci d'abord posé par nous) qu'on rend uni un corps raboteux par tels ou tels moyens, ou qu'on le réduit en poussière par tels autres moyens, qu'on obtiendra ces résultats pour tels ou tels corps bien connus de lui en employant ces moyens.

Il y a donc toujours, si l'on veut, la part d'un certain ordre d'abstraction, et même de généralisation, dans les inférences de l'enfant. Il faut s'entendre sur ce point. Sans doute, l'enfant qui connaît une qualité quelconque appartenant à deux, trois ou quatre corps, n'a de cette qualité qu'une idée très relativement abstraite et générale. C'est pour cela qu'on a pu dire qu'il ne raisonne d'abord qu'en passant du particulier au particulier. Mais où commencent l'abstrait et le général ? Par les analyses et les synthèses que nous l'aidons à faire, nous contribuons à étendre, mais nous devons surtout avoir en vue de préciser ce genre de notions. Par les explications que nous lui donnons ou que nous lui suggérons, non seulement nous précisons et élargissons ces idées, mais nous le préparons, par analogie, à trouver la solution d'un certain nombre d'autres questions pareilles. Ici, d'ailleurs, se présente le danger des analogies et des inductions abusives, et il est facile à éviter, si nous savons habilement user avec son primesautier et vagabond esprit, tantôt de l'éperon, tantôt de la bride

Que l'enfant ait toujours les concrets, et d'abord un

très petit nombre de concrets, présents dans l'esprit ou sous ses yeux, quand nous le soumettons à un exercice de raisonnement. Dans le passage du particulier au général et du général au particulier, ce qui importe le plus, et plus que de faire ce passage, dont une bonne mémoire dispense au besoin, c'est l'exacte observation, et, de plus en plus, l'exacte analyse des concrets particuliers sur lesquels cette opération s'appuie. Ainsi l'enfant apprend très vite ce que c'est que la flamme ou le feu, et il sait les craindre ou les éviter, sans avoir pour cela une idée nettement et largement de la qualité de « chose brûlante. » Cet exemple vaut pour tous les cas. Quand nous voulons le faire agir ou raisonner, assurons-nous, faisons en sorte que les idées fondamentales de son raisonnement soient aussi précises, bien que plus ou moins générales, que celle de « brûlant. » Le raisonnement conscient, réfléchi, avec des formules vraiment abstraites et extensives, viendra plus tard, souvent comme de lui-même, et il n'est pas nécessaire, il serait même dangereux d'en vouloir trop hâter l'arrivée.

Un enfant élevé de la sorte, surtout s'il est intelligent, ne raisonne guère que d'après des faits connus, et s'étonne, s'indigne même quelquefois, s'il entend faire mal à propos, ou contrairement à ses idées bien assimilées, des affirmations ou des explications. Ce n'est pas à lui que peut s'appliquer ce que j'ai dit ailleurs : « La nature, la société sont pour lui deux domaines où tout est possible, même le contradictoire, où tout ce qui arrive ordinairement peut cesser d'arriver, où tout ce qui n'a jamais été vu peut apparaître. Tel le sauvage (1). »

(1) *L'enfant de trois à sept ans*, p. 206.

L'analyse de l'abstrait et du général doit surtout être très discrètement suggérée aux jeunes enfants. Mme Guizot se moque avec esprit d'un vieux parent qui veut enseigner par principes la douceur et l'ordre à ses nièces. Il veut, par exemple, persuader à Sophie de ne pas se mettre en colère, « parce que la douceur est le mérite des femmes, ou veut détourner Louise de jeter sa poupée par la fenêtre, en lui faisant des raisonnements sur les inconvénients de la prodigalité. » Quant à leur mère, elle agit plus sagement.

« Je ne fatigue pas mes filles de sermons, mais je me suis sentie disposée à tomber dans un autre inconvénient, surtout à l'égard de Sophie, dont vous savez que l'extrême facilité nous a donné quelques fois la tentation et le plaisir de lui faire comprendre des raisonnements généralement au-dessus de la portée de son âge. Je m'aperçois, mon ami, qu'il ne lui reste rien, ou à peu près rien, des idées qu'elle a reçues de cette manière, ou bien si elles ne sont pas complètement sorties de sa tête, elles y demeurent indolentes, infécondes, sans aucune influence non seulement sur sa condite, mais sur le cours habituel de ses idées. Aidée de notre intelligence, la sienne est parvenue à les saisir ; mais sa raison, trop au-dessous de leur portée, n'en a pas ensuite trouvé l'emploi. C'est là l'inconvénient des idées précoces, comme aussi des instincts prématurés. Trop peu en rapport avec le système général des forces de l'enfant, ils lui font un poids dont il se débarrasse dès qu'il veut agir librement ; il arrive ainsi que l'éducation des maîtres demeure entièrement à part de celle que se donne à lui-même l'élève par la réflexion et le développement, et que l'un est très influent sur

l'autre. Qu'il est difficile, mon ami, d'agir et de ne pas se tromper ! Mais rassurons-nous, notre action n'a jamais toute la portée que nous lui supposons, et nous ne faisons ni autant de bien ni autant de mal que nous pourrions le croire. Notre inconséquence nous sauve, la nature des choses nous résiste, et Dieu, comme dit le proverbe portugais, écrit droit sur les lignes de travers. »

N'oublions pas, d'ailleurs, combien les généralisations, et par suite les raisonnements théoriques et moraux de l'enfant, sont limités dans le temps comme dans l'espace. « Louise ne s'est jamais entendu reprocher sa gourmandise et sa paresse, quoiqu'elle en ait été reprise en mainte occasion ; mais chaque occasion est un fait à part qui ne se renouvellera plus. Louise, ainsi que tous les autres enfants, est persuadée que tout est fini avec la faute réparée ou pardonnée ; il ne lui entre pas dans la tête qu'on puisse en faire de nouveau un sujet de reproche ni le fondement d'une opinion sur l'ensemble de sa conduite ou de son caractère : toujours tout entier au moment présent, un enfant ne le rattache ni au passé ni à l'avenir. Si j'accuse Louise d'avoir perdu trois ou quatre paires de gants, elle me répondra : « Maman, je n'en ai perdu qu'une aujourd'hui ; » et si je lui parle d'une faute dont elle s'est plusieurs fois rendue coupable, elle dira : « Mais je ne le fais plus à présent. » Jamais, à l'idée d'une faute, les enfants n'attachent celle d'un défaut ou d'une habitude ; et le mot « je ne le ferai plus » leur est beaucoup plus naturel que la pensée qu'ils recommencent demain ce qu'ils ont fait aujourd'hui. Ainsi, à moins qu'on ne les y force, ils ne s'appliqueront jamais à eux-

mêmes une idée générale de vice ou de vertu. Un enfant ne pense pas être bon, et ne s'imagine pas non plus qu'il soit méchant. »

La sensibilité et le raisonnement. — Le raisonnement désintéressé, spéculatif, de pure curiosité scientifique, est assez rare chez l'enfant. Les vives impulsions de la sensibilité, le besoin d'agir pour atteindre le bien ou repousser le mal sous toutes leurs formes, le poussent à produire ou à imaginer des fins et des moyens, en un mot, à raisonner, à aboutir, à conclure. L'ordre de développement des mobiles influençant cette faculté si complexe est le même que celui que nous avons indiqué, d'après M. Ribot, pour le développement de l'attention. C'est à nous de voir quels sont les sentiments, les tendances naturelles ou acquises de chaque enfant, et son degré d'intelligence, pour en faire des stimulants de raisonnement, de réflexion et d'action, pour en interrompre au besoin le jeu spontané, et faire intervenir la conscience, la raison, dans l'activité automatique.

C'est encore ici aux mobiles utilitaires et sociaux que, dès le début, sera faite la part la plus large. Mme Guizot a dit là-dessus des choses qu'on ne pourrait que plus mal dire après elle. Citons au hasard :

« J'ai promis à Sophie de lui apprendre à faire du filet, et, comme de raison, elle en est très pressée. Aujourd'hui, après s'être bien dépêchée de finir ses tâches, elle a voulu profiter du temps qui lui restait avant le dîner pour prendre sa première leçon. J'étais occupée à vous écrire, je refusai purement et simplement. Je leur ai laissé la liberté d'insister, avec modération cependant, et elles prennent sans mesure celle

de me déranger. Sophie commença donc à me représenter qu'il était fort nécessaire de lui apprendre à faire du filet, car elle a promis à sa cousine des filets pour La Saulaye, et il n'y a pas de temps à perdre avant la saison des cerises. L'abondance des raisons était telle que je désespérai de m'en tirer sans y opposer les miennes. J'expliquai à Sophie que mon paquet, si je voulais qu'il partît, devait être ce soir à la légation, et que, pour être sûre de le finir, il ne me restait pas non plus de temps à perdre. « Ainsi donc, me dit-elle, prête à pleurer, vous ne me donnerez pas même ma leçon ce soir. — Réfléchis toi-même, lui demandai-je, s'il ne vaut pas mieux retarder d'un jour, que de nous exposer à laisser partir le courrier sans lettre pour ton père. » En appeler à la raison d'un enfant, c'est presque toujours lui donner envie d'en avoir. D'ailleurs, votre nom est la parole magique qui fait tomber les résistances : en vous voyant habituellement l'objet de toutes mes pensées, elles se sont accoutumées à regarder comme sacré tout ce qui se rapporte à vous, et Louise ne saurait comment s'y prendre pour me refuser des bonbons ou son dessert, si je lui disais : « C'est pour ton père. » Sophie n'a rien trouvé à me répondre, et après quelques moments donnés à des regrets silencieux, elle a pris son parti de s'intéresser à ma lettre comme si elle était chargée de l'écrire ; elle en a fait son affaire personnelle. Nous n'étions pas sorties de table qu'elle me persécutait pour faire fermer ma porte, de peur qu'on ne vînt m'interrompre, et toute la soirée elle a tenu Louise à jouer dans un autre coin de la chambre, afin d'empêcher qu'elle ne me dérangeât.

« Elle vient d'aller se coucher tranquille, parce

que l'ai assurée que ma lettre partirait ce soir, bien persuadée que, sans elle, je n'aurais jamais eu le temps de la finir, parfaitement heureuse de l'idée d'avoir fait quelque chose de très utile pour vous et pour moi, mais ne supposant pas qu'il lui été possible d'agir autrement. Ainsi elle a tenu mes raisons meilleures que les siennes, elle se les est appropriées pour en faire la règle de sa volonté, et a mis les motifs d'une personne raisonnable à la place de ceux d'un enfant (1). »

Le langage et le raisonnement. — Quelques pédagogues, notamment M. Compayré, ont reproché à Locke et à Condillac d'avoir soutenu que l'enfant « est capable de raisonner dès qu'il sait parler. » Ces philosophes et ces éducateurs ont tous raison, et il est aisé de les mettre d'accord. M. Compayré ne professe-t-il pas que le raisonnement proprement dit suppose l'abstraction et la généralisation ? Eh bien, chacun sait que si le langage aide au développement de ces idées, il contribue, dans une large mesure, à les communiquer à l'enfant. Chaque mot, du moins chaque mot signifiant une substance, une qualité, une action, s'il est bien nettement compris de l'enfant, est l'équivalent pour lui d'un terme général. C'est ce que Mme Necker de Saussure avait fort bien compris.

Comme Locke et Condillac, elle est d'avis que l'enfant apprend à raisonner en apprenant à parler. « Demandez, dit-elle, à l'enfant de vous rendre raison de ce qu'il fait quand il raccommode son chariot.

(1) *Lettres de famille sur l'éducation*, t. I, p. 251-252.

Les mots dont il se servira en vous répondant l'amèneront à penser qu'il s'est conduit en conséquence de certaines lois qui pourront s'appliquer à toute autre chose qu'à son jouet. L'image particulière s'effacera en présence d'idées plus générales. Il vous dira que la cheville étant branlante, la roue ne pouvait manquer de tomber, et ce mot « branlant », désignation d'une qualité séparable de l'objet même, applicable à mille autres objets, et annonçant un événement infaillible, ce mot, dis-je, est déjà un germe d'idées générales. La notion des effets de la pesanteur, du frottement, enfin des lois invariables de la nature, ressortira un jour de l'explication si imparfaite qu'il vous a donnée. »

Ainsi, tout enfant qui connaît exactement le sens des mots par lui employés, abstraction faite des notions acquises par l'observation ou inculquées par l'éducation, est plus qu'un autre apte à combiner ses idées, à trouver des rapports, en un mot, à raisonner. La fille d'un psychologue bien connu, elle-même bonne psychologue de l'enfant, l'a justement remarqué. « Etant donnés deux enfants du même âge et d'égale intelligence, l'un sortant d'une famille bourgeoise, et l'autre d'une famille d'ouvriers, recevant les mêmes leçons, l'enfant de l'ouvrier rencontrera plus de difficultés et en donnera plus que l'enfant bourgeois, pour recevoir et s'assimiler les premières notions... Hérédité d'abord, influence du milieu ensuite. Et puis il arrive à l'enfant, pour l'instruction, ce qui lui arrive d'abord pour le langage. Toute mère parle, murmure à l'oreille de l'enfant des centaines de paroles avant qu'il en entende une seule : sans quoi il apprendrait à parler beaucoup plus tard et

plus difficilement. De même, l'enfant qui s'élève dans une famille bourgeoise, se familiarise, sans s'en apercevoir, avec un grand nombre de mots et d'idées qui d'abord entrent dans sa cervelle sans qu'il en ait conscience, mais qu'il finit par s'assimiler, et qui deviennent le point de départ pour l'acquisition d'autres idées (1). »

Les conséquences pédagogiques sont bien faciles à tirer : n'apprenons pas à l'enfant beaucoup plus de mots qu'il n'en peut intelligemment retenir ; assurons-nous et faisons en sorte qu'il passe exactement de ces mots à la signification qui en est à sa portée ; usons avec lui de phrases courtes et claires, de formules nettement et fréquemment répétées ; tenons à ce qu'il se serve avec nous d'expressions très claires, pour raconter ses actes ou ses projets, pour s'expliquer, se justifiier, etc.

ÉDUCATION DU RAISONNEMENT : MÉTHODE EXPLICATIVE, MÉTHODE INTERROGATIVE, ANALYSE ET SYNTHÈSE, HYPOTHÈSE ET DOUTE, INDUCTION ET DÉDUCTION. — Dans les exercices de raisonnement, on peut tour à tour procéder par voie d'exposition ou d'explication, ou par voie d'interrogation, en n'abusant jamais, comme nous l'avons dit, de ce dernier moyen. C'est pourtant le plus suggestif, et il répond tout à la fois à la nature des choses, dont la seule présentation est pour l'esprit une question, un problème plus ou moins facile à résoudre, et à la nature de cet esprit toujours curieux d'informations. Le procédé explicatif est plus artificiel, en général, et prend facilement un caractère

(1) Paola Lombroso. *Saggi di psicologia del bambino*, p. 47.

dogmatique. On usera donc indifféremment de l'un et de l'autre, avec mesure, ainsi que des autres procédés dont ils peuvent être la forme ou l'accompagnement.

C'est précisément à cause de la tendance de l'enfant à demander toujours des pourquoi et des comment, qu'il ne faut pas trop l'y encourager. Il trouve si commode et prend si bien l'habitude de faire résoudre par autrui toutes sortes de questions, qu'il en vient aisément à poser, à tout propos, des questions inutiles ou ridicules. Il jette dans ce moule, indistinctement, et ce qu'il veut savoir et ce qu'il sait. Même quand il est seul, il se fait à lui-même les questions qu'il ferait à d'autres. Il va jusqu'à interroger les animaux et les choses. Ainsi un enfant de quatre ans cherche Papa ; il rencontre un chien et lui demande très sérieusement : « Où est Papa ? ».

Ces questions, inutiles ou ridicules en apparence, ne se produisent pas toujours en pure perte. Le point mis en question ne devrait pas souvent offrir l'ombre d'un doute ; mais cette question posée à autrui ou à soi-même amène l'enfant à réfléchir plus ou moins à ce qui en fait l'objet, à revoir dans sa pensée les faits et leurs rapports, les raisons qu'il a d'assimiler ou de différencier, d'induire ou de déduire, de conclure. Il repasse de la sorte une leçon déjà sue peut-être, mais qui ne s'en gravera que mieux dans sa tête. C'est à nous à en réprimer de temps à autre l'abus, lorsqu'il paraît tourner à l'indiscrétion ou au rabâchage, par de petits avertissements, par notre indifférence apparente, et surtout par notre sage exemple.

A cette tendance à questionner s'ajoute le besoin de détailler, d'analyser, ce qui la rend souvent plus

utile, surtout de l'âge de deux ou trois ans à l'âge de cinq ou six ans. L'abus de l'analyse serait même préférable, pour cet âge, à celui des synthèses hâtives. On n'analyse jamais trop, de fait ou de souvenir, avant de bien savoir quelque chose. Nous devons donc encourager l'enfant, pour se rendre bien compte des choses, et pour se faire bien comprendre, à détailler le contenu de ses raisonnements, à s'expliquer même trop pour s'expliquer assez.

Quelques exemples suffiront pour les applications. On peut dire à l'enfant : « Le ciel nous paraît bleu quand il fait chaud et beau », ou « parce qu'il fait chaud et beau. » Ici, le principe est après la conséquence. « Quand il fait chaud et beau », ou « parce qu'il fait chaud et beau, le ciel nous paraît bleu ». Ou, avec la forme interrogative : « Pourquoi le ciel nous paraît-il bleu ? », ou « Quand il fait chaud et beau, de quelle couleur est le ciel ? » C'est là, remarquons-le en passant, un raisonnement fondé sur le principe de causalité.

En voici qui s'appuyent sur celui de finalité. L'enfant s'intrigue encore plus peut-être de ce que deviennent les choses, où elles tendent, que de la manière, et de la matière, de l'origine d'où elles proviennent. C'est là une des reverbérations du continuel devenir des choses sur la logique infantine. A quatorze mois, un enfant cherchait toujours à savoir où allaient la miette de pain ou la goutte de lait qu'il avait laissé tomber; souvent il prenait sa main gauche avec sa main dr ite, faisait comme qui la jette, regardait à terre où el e était tombée. Nous pouvons utilement favoriser cette tendance finaliste en la tournant au développement du principe de moyen à fin; l'analyse et l'obser-

vation y trouvent mieux leur compte. C'est ainsi que nous avons fait analyser et synthétiser à l'enfant des idées abstraites et générales, comme celles d'*aile*, d'*oiseau*, de *vole*, etc.

Mais il faut éviter ici l'écueil des abstractions et des termes trop scientifiques pour l'enfant. Les manuels les plus recommandables de pédagogie enfantine n'ont pas toujours su s'en préserver. Ainsi, dans une leçon de choses sur le *règne animal* (première abstraction bien supérieure à la portée intellectuelle d'un jeune enfant), Mme Pape-Carpentier fait dire : « Que sont les yeux, les oreilles, le nez, la bouche et les mains ? — Ce sont des organes. — Qu'est-ce que des organes ? — Ce sont *des instruments* que Dieu a donnés aux êtres vivants pour *accomplir* les différentes *actions de leur vie.* — Mon écureuil a donc des organes ? — Oui. — Il est donc organisé (ton affirmatif) ? — Alors, qu'est-ce que c'est qu'être *organisé ?* — C'est avoir des organes. — Les animaux sont donc des *créatures organisées ?* — Oui, puisqu'ils ont des organes. » — Autres exemples à emprunter au manuel de M. Pellissier, excellent, je le répète, pour les parents et les maîtres, non pour les jeunes enfants : « Le poisson et l'oiseau sont *destinés* à vivre et à se *soutenir* dans un *fluide* ; voilà pourquoi le poisson a des nageoires qui sont comme des ailes, et l'oiseau a des ailes qui sont des espèces de nageoires. — Le domestique rend des *services* dans la famille en *échange* d'un *salaire ;* voilà pourquoi le domestique peut être considéré comme l'ouvrier dont le travail nous est le plus *personnel* et le plus utile. — Une profession donne un *emploi honorable* à l'*activité* de l'homme ; voilà pourquoi ce n'est pas un

titre d'honneur d'être sans profession ; bien au contraire. »

La synthèse et l'analyse, l'induction et la déduction, s'accomodent également de la forme explicative et de la forme interrogative. « Voici une orange : qu'est-ce qu'il y a ? — Voici une peau dorée, des pepins, des tranches jaunes, d'où s'exprime un jus doux et parfumé : quel fruit cela fait-il ? » La même méthode s'applique aux faits moraux. « Qu'est-ce qu'être sage ? — C'est faire plaisir à papa et à maman, être obéissant, ne rien casser, ne rien prendre sans permission, etc. » — Faire plaisir à papa et à maman, etc., qu'est-ce que c'est ? — C'est être sage. » Il est bon d'user tour à tour de ces deux méthodes, pour bien préciser dans l'esprit de l'enfant le sens des termes employés par nous, et les rapports produits par leurs combinaisons.

On peut varier encore ces exercices, le contenu restant le même, en employant la forme de l'hypothèse ou celle du doute : « Si l'oiseau était blessé à une aile, qu'arriverait-il ? — Il ne pourrait plus voler. » — « Je me demande, je ne sais pas ce qui arrivera, *quand* ou *si* telle chose a lieu. »

Erreurs et sophismes de l'enfant. En somme, de quelque façon qu'on s'y prenne avec l'enfant, quelque forme qu'on donne aux exercices de raisonnement, l'essentiel est de faire en sorte qu'il n'induise et ne déduise que d'après des observations bien faites et sur des choses bien connues, et, comme le dit Descartes, sans précipitation ni prévention. Sur les erreurs qu'il peut commettre, nous citerons, en

engageant les parents à les méditer, quelques bonnes observations :

« L'enfant ne se trompe peut-être pas plus souvent que l'homme, car son esprit touche à un moins grand nombre de questions, mais il est, sur certaines choses, plus exposé *à l'erreur*, en ce sens que les causes qui font que l'homme se trompe agissent sur lui avec une plus grande énergie.

«... L'enfant, abstraction faite de ses facultés qui sont moins amples, de son expérience qui est moins étendue et moins variée, manque nécessairement de données essentielles qui ne font presque jamais défaut chez les adultes, et dont l'absence explique certaines catégories d'erreurs qui lui sont propres, en même temps que certains traits de son caractère.

« Ainsi l'enfant *ne sait pas* que les hommes sont trompeurs. C'est une donnée absolument fondamentale qui lui fait défaut. Nous n'oublions pas, sans doute, qu'il vaut mieux, à tout prendre, que les choses soient ainsi ; mais la conséquence n'en est pas moins qu'il accepte pêle-mêle le vrai et le faux et qu'il se laisse abuser par tous ceux qui ont intérêt à le faire. De là, pour lui, un groupe spécial d'erreurs, les erreurs de *crédulité*.

« D'une manière plus générale, l'enfant, au moins pendant quelques années, *ne croit pas* ou ne croit que difficilement au mal. Lacune immense. C'est un côté, toute une moitié du monde moral qui lui échappe. Par suite, toutes les fois que les circonstances l'ont privé de ses protecteurs naturels ou que la destinée l'a mis trop vite aux prises avec les difficultés de la vie, il ne se laisse plus seulement abuser, il se laisse duper et exploiter par le premier venu. On

peut voir cela merveilleusement décrit dans *David Copperfield*. Ce sont les erreurs *provenant de la candeur*.

« L'enfant *ne réfléchit pas*. La réflexion est essentiellement, d'après la psychologie contemporaine, une faculté d'*inhibition* ; disons, à la place de ce terme savant, une *faculté d'arrêt*, d'attente, de suspension. Par elle, l'adulte intercale plus ou moins, suivant qu'il est plus intelligent et éclairé, des considérations, des raisons, qui lui permettent de voir si l'apparence est sérieuse ou si elle est vaine. En un mot, il suspend son jugement, il doute et il examine. L'enfant, au contraire, est à tel point avide d'une explication immédiate et complète qu'il va droit devant lui, aveuglément, comme une corneille qui abat des noix, et qu'il se trompe neuf fois sur dix.

«...... L'enfant fait surtout, par *précipitation, préjugé, paresse d'esprit*, des sophismes d'induction, provenant, les uns de ce qu'*il observe mal*, les autres (et de beaucoup les plus nombreux) de ce qu'*il n'observe* pas du tout. Il transforme étourdiment en lien de causalité une simple coïncidence fortuite ; il conclut d'un fait accidentel à une nécessité générale ; il étend précipitamment à toute une classe d'individus ce qui n'est vrai que pour quelques-uns, et par hasard. Ce sont les faux raisonnements qu'on appelle en logique l'*erreur sur la cause*, le *sophisme de l'accident*, le *dénombrement imparfait*. »

L'enfant fait aussi, comme l'homme, des *sophismes d'intérêt et d'amour-propre*... Il ne peut nier directement la supériorité de l'adulte, qui a plus d'idées, plus de mots à son service, plus de ressources de toutes sortes à sa disposition ; mais, au fond,

il n'accepte pas franchement cette supériorité. Il se mesure avec l'homme, avançant les unes après beaucoup de *raisons*, non avec l'idée de démontrer ces raisons, mais avec le secret espoir qu'il y en aura une parmi elles qui déroutera son adversaire, l'amènera à lâcher pied, le fera tomber dans une contradiction. C'est cela qui constitue le tout vicieux d'esprit et le caractère qui fait ce qu'on appelle l'*enfant raisonneur*.

« *Le maître :* Il ne faut pas faire cela. L'*enfant* ; Et pourquoi ne faut-il pas faire cela ? — Parce que c'est mal fait. — Mal fait ! Qu'est-ce qui est mal fait ? — Ce qu'on vous défend. — Quel mal y-a-t-il à faire ce qu'on me défend ? — On vous punit pour avoir désobéi. — Je ferai en sorte qu'on n'en sache rien. — On vous épiera. — Je me cacherai. — On vous questionnera. — Je mentirai. — Il ne faut pas mentir. — Et pourquoi ne faut-il pas mentir ? — Parce que c'est mal fait, etc. »

« Voilà, ajoute Rousseau, le cercle inévitable ». Mais ce n'est pas précisément l'homme qui fait ici un cercle vicieux ; c'est l'enfant qui l'y pousse sophistiquement, sachant bien que l'homme, ne pouvant aller avec lui jusqu'au fond des choses, et lui fournir les raisons dernières de ce qu'il lui commande, finira par donner prise contre lui à un certain moment et par rentrer dans quelque chose qu'il aura déjà dit(1) ».

(1) Maillet, *Eléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*, p. 551-558.

CHAPITRE IX

L'Imagination : sa culture esthétique.

L'imagination est la conception vive et nette des êtres, des choses et des combinaisons d'idées. Elle s'applique donc à tous les objets et à toutes les formes d'intuitions et de conceptions de l'esprit. Nous l'étudierons ici dans ses rapports particuliers avec le sentiment et l'expression du beau. Nous verrons que dans toutes ses applications esthétiques les plus importantes, qu'il s'agisse du dessin, de la musique, du sentiment de la nature, de la tendance dramatique, de la composition littéraire, l'aperception ou l'idéation précise des choses, en suscitant ou modérant au besoin l'impression émotionnelle, en est la première et essentielle condition. Pour ce qui regarde la forme ou l'expression, l'imitation est, avec l'observation et la répétition, un des moyens les plus propres à développer l'imagination ; elle lui donne le premier branle et lui fournit des idéaux indéfiniment perfectibles, et l'on peut dire que l'invention la plus réellement originale n'est, en fin de compte, qu'une façon personnelle, ou, si l'on veut, nouvelle, d'imiter.

Ce facteur personnel, qui n'est rien sans l'éducation, a pour éléments fondamentaux notre manière individuelle d'être ému et de percevoir, et ultérieu-

rement, notre manière propre de lier et de combiner les images ou idées. Que le sentiment s'y ajoute, par surcroît, d'œuvre ou d'ébauche l'œuvre artistique apparaît, même dans les essais les plus grossiers du sauvage et de l'enfant (1).

(1) Voir, à ce propos, la *Psychologie du peintre et Mémoire et imagination* de M. Lucien Arréat, et la *Psychologie du beau et de l'art*, de M. Mario Pilo.

CHAPITRE X

Le Dessin

Nous n'avons jusqu'ici parlé du dessin que comme d'un auxiliaire du progrès intellectuel. Il nous faut maintenant l'étudier dans ses rapports avec le jugement et le sentiment du beau ; et il nous suffira presque de montrer l'évolution plus ou moins spontanée de cette tendance chez l'enfant pour indiquer de quelle façon et dans quelle mesure on peut l'encourager dès la première éducation.

L'enfant, qui est encore incapable de produire le beau, l'ignorant qui l'est et le restera toujours, jouissent pourtant à leur façon des œuvres artistiques. Il n'est donc pas sans intérêt de chercher de quelle manière le petit enfant, dont les doigts n'ont jamais tenu un crayon, comprend et sent les représentations des choses, les dessins, les peintures, en un mot, les images.

Les premières représentations qui s'offrent à lui sont celles des miroirs. Elles n'ont rien d'esthétique ni en elles-mêmes ni dans leurs effets, puisqu'elles arrivent à notre esprit toutes faites ; ce sont de simples copies des réalités ; nous les percevons, nous les interprétons à peine, nous ne les créons pas. Leur impression parfaite implique cependant un élément intellectuel, la reconnaissance, et des éléments émotionnels, la surprise et le plaisir de la reconnaissance.

Ce sont là des caractères communs aux impressions que nous procurent les représentations naturelles et les représentations figurées.

L'enfant âgé de quelques mois, placé devant une glace ou un miroir, se comporte bien autrement que les singes des espèces supérieures, les chiens, les chats, ou même les sauvages. Les singes auxquels on présente un miroir y reconnaissent un des leurs et mettent leur main derrière le cadre, comme pour le saisir ; ils ne prennent pas de plaisir à voir d'autres eux-mêmes, bientôt ils se fâchent et refusent de regarder. Des chiens, des chats de cinq à six mois, passent souvent devant une glace sans faire attention à leur image ; d'autres fois, surtout dans un âge plus avancé, ils paraissent un instant surpris de voir là un des leurs : ils regardent attentivement, jouent des pattes en manière de jeu ou d'agression ; mais leur image, pour eux l'image d'un congénère, leur devient vite indifférente. J'ai pourtant à noter le fait bizarre d'une chatte qui ne s'intéressait aux images du miroir que dans ses moments d'ardeur amoureuse : alors elle grattait obstinément les glaces, et, par un effet d'association d'idées, les vitres des fenêtres et le marbre des chemin es. Quant aux sauvages, un peu supérieurs, il faut le dire, à ces animaux, si on leur montre un miroir, ils se mettent à rire ; ils témoignent d'une certaine surprise, mais passagère, et sans aucun mélange de curiosité intellectuelle.

Voyons maintenant quelle est la conduite de l'enfant dans les mêmes circonstances. Un des fils de Darwin, vers l'âge de quatre mois, aimait beaucoup se regarder au miroir. Vers l'âge de sept mois, il comprenait parfaitement, dit son père, que ce n'était

là qu'une image : car si ce dernier faisait quelque grimace, l'enfant se retournait aussitôt pour le regarder. Au début, il poussait devant le miroir un *Ah !* de surprise, comme s'il reconnaissait quelqu'un. Il avait associé, avant l'âge de neuf mois, le souvenir de son nom à son image dans le miroir ; quand on l'appelait par son nom, il se tournait vers la glace.

Preyer a noté chez son fils des manifestations analogues. Avant le cinquième mois, le sourire de l'enfant ne semblait provoqué que par l'éclat de l'image. La perception parut beaucoup plus nette, du cinquième au sixième mois : il rit à son image comme à une personne. Ayant vu, à l'âge de six mois, l'image de son père, il devint très attentif, et se tourna tout à coup vers lui, comparant évidemment, dit Preyer, l'original et l'image. A sept mois, à dix mois encore, il rit à son image, il la regarde avec intérêt, il tend la main vers elle, et s'étonne de ne pouvoir la saisir. Après quatorze mois, il voit sa mère dans la glace, et, comme on lui demande : *Où est maman ?* il montre l'image dans la glace et se tourne vers sa mère en lui riant (1).

Ainsi, au quatorzième mois, l'image est bien décidément reconnue comme telle. L'étonnement a disparu ; le plaisir n'a pas diminué, mais il a changé de nature. L'enfant jouit moins de l'éclat des couleurs, et peut-être do la contemplation des formes représentées. Il fait des mines, il en fait faire à ses parents, devant la glace. Les images du miroir ne sont plus pour lui que des réalités secondaires. L'illu-

(1) *L'Ame de l'enfant*, p. 442-446.

sion du réel n'y est plus, et l'illusion de l'idéal n'y est pas encore.

Un de mes amis, de passage à Pau avec sa femme et sa fille, âgée de dix-huit mois, descendit de bonne heure à la salle à manger de son hôtel, situé sur la place Henri IV. Toutes les fenêtres étaient ouvertes : c'était une des plus belles matinées du mois de mai. Après avoir quelque temps admiré la jolie vallée du Gave et la magnifique vue des Pyrénées, s'étant tout d'un coup retourné, il resta ébahi. A six pas de lui, il venait de voir un large tableau où le paysage des montagnes éclatait avec une fraîcheur de coloris et une délicatesse de tons infinies. Il s'en approche, et voit que c'était une glace qui en était la grande artiste. Il eût bientôt fait de retourner ses yeux de l'image à la réalité. Quand à la petite fille, elle ne cessait de pousser des cris joyeux devant cette affriandante image, et de tendre les mains vers elle. A peine arrivée dans la salle, elle ne voyait pas autre chose : il fallut, deux ou trois fois le jour, ouvrir les fenêtres, pour qu'elle pût en jouir sans se rassasier. Comme l'enfant est loin encore de ce moment où il pourra jouir de la réalité reproduite par l'art, ainsi qu'il jouit de la réalité représentée au miroir, qui n'est guère pour lui qu'une autre réalité ?

Dès qu'un enfant reconnaît une image dans la glace, il peut la reconnaître dans une peinture ou dans un dessin. La difficulté semble plus grande quand il s'agit d'un dessin de petite dimension, et non pas coloré, mais gravé en noir. Mais nous savons que l'éloignement ou la grandeur que nous prêtons aux objets dépendent de jugements surajoutés aux jugements perceptifs : ces jugements sont basés sur des

données réelles ou idéales, mais très variables, qui nous servent de termes de comparaison. Ainsi, nous prenons une mouche pour un oiseau, ou un oiseau pour une mouche, suivant le point de repère choisi pour interpréter l'image rétinienne d'un point noir qui voltige dans l'espace. L'enfant qui reconnaît une personne dans un miroir peut donc la reconnaître dans une peinture, un dessin ou une photographie. L'agrandissement et la diminution de l'image sont l'effet d'une appréciation variable, pure affaire d'imagination et de volonté. Quand on montra à l'aveugle opéré par Cheselden « le portrait de son père sur une montre, en lui disant quelle était la personne représentée, il reconnut la ressemblance, mais fut profondément étonné, et demanda comment il pouvait se faire qu'un aussi grand visage pût tenir un si petit espace (1). » Cet étonnement n'est pas celui d'un jeune enfant, qui opère inconsciemment cette reconnaissance avec les réductions ou amplifications qu'elle suppose.

Quand à la couleur, c'est ce qui importe le moins ; la représentation mentale de l'objet a pour éléments principaux les images des impressions motrices qui se sont associées à celles des impressions colorées, quelles que soient les couleurs, noir, blanc, rose, brun, etc.

Il va de soi que la faculté d'interpréter de pareilles images est bien peu avancée chez le jeune enfant. Je vois pourtant des auteurs sérieux l'attribuer à des nourrissons de six ou sept mois. « Une petite fille qui ne parlait pas encore regardait, à sept mois, les

(1) *The philosophical transactions*, 1728.

images avec beaucoup d'intérêt ; elle montrait avec son petit index la tête des images représentant les êtres humains (2). » Je doute qu'il y eût même une vague reconnaissance, et le geste indicateur pouvait bien n'être pas autre chose qu'une insignifiante imitation des gestes faits pour intéresser l'enfant à ces images. Je ne m'explique pas autrement le fait raconté par M. Taine : « Elle voit tous les jours son grand-père, on lui a montré souvent le portrait au crayon, beaucoup plus petit, mais très ressemblant. Depuis deux mois environ (elle a dix mois), quand on lui dit vivement : « Où est grand-père ? » elle se tourne vers ce portrait et lui rit. » L'éminent philosophe ajoute, et j'en suis quelque peu embarassé : « Devant le portrait de sa grand'mère, moins ressemblant, aucun geste semblable, aucun signe d'intelligence. » Si les deux expériences ont été faites dans des conditions identiques, la conclusion me semblerait trop prouver. Ne vaudrait-il pas mieux, pour expliquer de pareils faits, s'en tenir à ce que le même auteur dit un peu plus loin ?

« Cet hiver (douze mois), on la portait tous les jours chez sa grand'mère, qui lui montrait très souvent une copie peinte d'un tableau de Luini où est un petit Jésus tout nu ; on lui disait en lui montrant le tableau : « Voilà le bébé. » Depuis huit jours, quand dans une autre chambre, dans un autre appartement, on lui dit, en parlant d'elle-même : « Où est le bébé ? elle se tourne vers les tableaux quels qu'ils soient, vers les gravures quelles qu'elles soient. *Bébé* signifie donc pour elle quelque chose de général, ce

(2) Preyer, *l'Ame de l'enfant.*

qu'il y a de commun pour elle entre tous les tableaux et gravures de figures et de paysages, c'est-à-dire, si je ne me trompe, quelque chose de bariolé dans un cadre luisant. En effet, il est clair que les objets peints ou dessinés dans les cadres sont de l'hébreu pour elle ; au contraire le carré lustré, lumineux, enserrant un barbouillage intérieur, a dû la frapper singulièrement (1). »

A cet âge-là, je ne doute pas qu'un enfant ne sache très bien ce que c'est qu'un « bébé », et qu'il ne puisse en reconnaître un, de grandeur naturelle, dans un tableau, de même qu'il le reconnaîtrait dans une glace. Encore ne le ferait-il pas sans y être aidé du geste et de la parole. Ce que nous prenons souvent pour un acte de reconnaissance n'est que l'effet de certaines associations de mots et d'attitudes suggérées à l'enfant. Un exemple entre mille. La petite Blanche a dix mois ; on lui a montré souvent le portrait de Victor Hugo appendu à la muraille, en lui disant : « Vois grand-père. » Aussi la voit-on se tourner vers la gravure, dès qu'on lui dit : « Où est grand-père ? ». Et je vous assure que ce brave homme est loin de ressembler au grand poète. On lui aurait dit, en lui montrant la gravure : « Vois grand'mère », qu'elle en aurait fait tout autant.

Admettons cependant qu'un enfant de douze à quinze mois, si on l'y aide un peu, puisse deviner une figure humaine, peut-être même un animal familier, dans un petit dessin. Cette reconnaissance, par elle-même, n'a rien qui l'intéresse beaucoup.

(1) *Note sur l'acquisition du langage chez les enfants*, *Rev. phil.*, janvier 1876.

Même à l'âge de deux ans et demi ou trois ans, le plaisir qu'il éprouve à la vue de ces reproductions artificielles des êtres est loin d'égaler celui des images de la glace. Surtout les idées que l'enfant déjà en possession de la parole se fait des êtres ou des objets représentés sont encore très incomplètes.

Un petit enfant de deux ans et demi, dont j'ai parlé ailleurs, appelait *oua-oua* tous les chiens, sauf *Cambo*, celui de son grand-père, qu'il ne savait pas appeler par son nom, mais qui n'était pas pour lui un *oua-oua* vulgaire. Il appelait *oua-oua* les petits animaux de bois de sa collection, le chien, la chèvre, le loup, l'hyène, le lion. Mais devant un lion empaillé, il parut supris quand je le lui appelai *oua-oua*, et il me regardait comme si je me trompais. S'il distinguait très bien un âne d'un cheval, et surtout d'un bœuf, dans la rue, dans la ménagerie tout cela s'appelait *moû* (bœuf). Je l'avais mis un soir sur ma table, avec un crayon à la main et du papier blanc devant lui. Je dessinai grossièrement un quadrupède : il dit *moû*. Je voulus lui faire quelques dessins simples, un petit rond ; il nous fit rire de bon cœur, quand il appela cela *titi*, nom qu'il avait appris depuis longtemps à donner au sein de sa nourrice. Nous apprîmes ainsi que *titi* avait pour lui le sens précis de mamelon, et non pas de mammelle (1).

A quinze mois, dit M. Pollock, de son côté, son fils « désignait le cheval par le conventionnel *gee, gee*, et il reconnut un *zèbre* dans une peinture ; par *ge, ge*, il marqua qu'il savait ce que c'était (2). » « Le fils de

(1) *Les Trois premières années de l'enfant*, p. 305.
(2) *Mind*, juillet 1878.

Sigismund, dit Preyer, à la fin de sa deuxième année, interprétait un cercle comme une assiette ; un carré comme un bonbon ; au vingt-et-unième mois, il avait reconnu l'ombre de son père, dont il avait eu peur d'abord, comme étant une image, car il cria joyeusement « papa » en la montrant. A un âge plus avancé, mon fils appelait encore un carré une *fenêtre ;* un triangle, un *toit ;* un cercle, un *anneau ;* et quatre points, des petits *oiseaux* (1). »

II

Un peu plus tard, vers l'âge de quatre ans, l'interprétation intellectuelle, et, par contre-coup, l'effet émotionnel des images, ont progressé beaucoup, tout en restant dans la sphère des conceptions et des sentiments les plus simples. Ce progrès a pourtant de quoi intéresser le psychologue, et peut-être un peu l'esthéticien. Nous ne pouvons ici qu'effleurer la question.

La curiosité et la sympathie combinant leurs influences, l'enfant est de bonne heure excité à chercher la signification des images. Il les interprète avec le cœur plutôt qu'avec l'intelligence. Il entre ainsi, rêveur et charmé, dans le monde des représentations, en même temps que dans celui des réalités. Il découvre, un peu grâce aux réponses de son entourage, des scènes familières qui se passent entre les personnes et les bêtes de la maison. Les rideaux

(1) *L'Ame de l'enfant*, p. 51.

du lit offrent leurs complaisantes illustrations aux récits fantastiques.

L'enfant prend bientôt le pli d'associer partout des images réelles ou fictives aux diverses histoires qu'on lui raconte. Cela devient quelquefois chez lui une heureuse et obsédante manie. Cette constance à poursuivre d'intéressantes fictions, à faire raconter des histoires touchantes aux dessins, à figurer sur les cloisons et sur les murs les dessins des histoires, indique une certaine exaltation de la sensibilité. Je crois qu'on trouverait rarement chez des garçons de cinq ans, même élevés dans une demi-solitude comme on élevait autrefois beaucoup de filles, une sensibilité à s'attendrir sur la pauvre Rachel, qui mourut en donnant le jour à Benjamin, à regarder en pleurant son image sur une carte à jouer. C'était le cas de la petite Hélène, âgée de cinq ans, à qui sa mère avait raconté cette histoire.

Les petits garçons aussi aiment à retrouver des formes humaines ou animales dans les objets, dans les taches des murs ou des arbres, dans les nuages, dans la flamme et les braises du foyer. Mais je n'en sais pas un qui ait cherché dans ces dessins imaginaires des illustrations pour les histoires qui l'ont ému ou charmé. C'est là pour eux un jeu dont ils s'amusent en passant. Cette susceptibilité d'émotion, très utile, à l'origine, pour nous faire sympathiser avec les réalités et avec leurs représentations, mais qui, mal dirigée, tourne au romanesque et au fantasque, se produit plus souvent et plus tôt chez les petites filles, et, par exception, chez les petits garçons qui ont vécu un peu à l'écart, et se sont développés du côté du sentiment plus que du côté des idées. Je ne trouve

aucun souvenir de ce genre chez Mme Roland, dont la solitude relative, à l'âge de huit ans, était affaire de goût ou de passe-temps studieux ; mais George Sand, qui connut plus que personne l'amertume et les ivresses de l'isolement, sacrifia beaucoup dans son enfance à ces illusions de la vue et de l'imagination.

Remarquons aussi que, dans la pratique de l'art, cette manie, contractée dès l'enfance, ne pourrait servir l'imagination du peintre qu'au détriment de la précision ou de la vérité. Botticceli, critiqué à ce sujet par Léonard de Vinci, déclarait que l'étude approfondie du paysage était inutile, « car il suffit de jeter contre le mur une éponge imbibée de différentes couleurs pour obtenir sur ce mur une tache dans laquelle on peut distinguer un paysage. Aussi ce peintre peignit-il de fort tristes paysages. Il est bien vrai, ajoute Léonard, que, dans cette tache, celui qui veut les chercher voit différentes inventions, à savoir des têtes humaines, divers animaux, des batailles, des écueils, des mers, des nuages ou des forêts, et autres objets semblables. Il en est comme du son des cloches, dans lequel chacun peut distinguer les paroles qu'il lui plaît. Mais, bien que ces taches fournissent divers motifs, elles n'apprennent pas à terminer un point particulier (1). » On sait que chez G. Doré, ce goût très prononcé d'humaniser la nature coexiste avec une imagination parfois déme-

(1) *Traité de la peinture*, chap. LX de l'édit. Ludwig, Vienne, 1882, cité par M. Eug. Müntz, (*Rev. des Deux Mondes*, premier oct. 1887.)

surément symbolique, et toujours moins créatrice que fantaisiste.

La tendance à imaginer partout des représentations de la vie s'applique d'abord aux récits écoutés. Remarquons, en outre, le besoin d'étendre et d'embellir le théâtre où ces chères images ne cessent de jouer leurs touchantes tragédies. Le jeu passionné des images reçoit un surcroît d'excitation, et aussi de précision et de beauté, de ce rêve tout fait qu'offre, par exemple, la vue d'une villa merveilleuse, au jardin enchanté, aux salles féeriques remplies de riches tentures, de meubles rares, de cadres dorés, de peintures divines (une simple maison de campagne ainsi transformée par l'imagination d'Hélène, âgée de huit ans).

Les portraits n'intéressent guère l'enfant, quand ils ne sont pas des portraits de parents ou d'amis. Il les regarde pourtant quelquefois avec attention, bien qu'il ne connaisse pas les originaux ; il note, sans trop les admirer, les détails saillants du costume : mais ce qui leur demande, en outre, ils ne peuvent pas le lui donner; c'est le mouvement, c'est la parole, c'est la vie. J'en ai vu qui éprouvaient plus que de l'étonnement, une sorte de gêne devant ces yeux qui les poursuivaient de leurs regards obstinés, et ces poses rigides, ces visages impassibles. D'ailleurs, ils ne savent pas les regarder ; ils les voient de trop près ou de trop loin ; ils sont, comme les animaux les plus intelligents, incapables de dégager un abstrait de leurs impressions variées et contradictoires, pour se donner l'illusion de la réalité devant ces toiles plates et luisantes.

III

Nous venons de voir comment l'enfant interprète les images, comment il comprend la langue du dessin. Il est très intéressant de savoir comment il l'apprend, et comment il parle la langue du dessin, guidé par sa propre faculté d'observation, et à peine dirigé par les modèles de rencontre qu'il copie avec un entrain peu favorable au travail de l'attention.

L'homme et l'animal, souvent associés l'un à l'autre, et quelques jouets ou objets familiers, voilà les premiers sujets de représentations pour l'enfant, entre trois et cinq ans. Mais il a une prédilection toute particulière pour l'homme. Dans ses premiers essais, il le distingue vite d'un animal. Tandis que le premier est caractérisé surtout par une tête carrée ou ronde (la tête humaine offre un peu ce double aspect) et deux longs filets de jambes, ou quelquefois une seule jambe, le second l'est surtout par le cylindre ou le rectangle qui représente son corps allongé sur ses pattes, celles-ci représentées par quatre lignes verticales sur le même plan. Tels sont l'homme et l'animal embryonnaires que crée l'enfant, de trois à cinq ans. Ajoutons que le facies de l'un et de l'autre est souvent caractérisé par un, deux, trois ou quatre points, signifiant à volonté un œil, deux yeux, une bouche, un nez peut-être. L'intention n'est pas toujours bien marquée. On ne sait pas si ce carré ou ce cercle grossièrement exécuté, que nous avons appelé une tête, ne représente pas en même temps le buste :

l'un et l'autre, en effet, ne font qu'une masse indistincte, les bras y compris, vus de loin, vus d'ensemble. L'enfant ne fait attention qu'au plus saillant ; c'est pour lui l'essentiel, et c'est suffisant pour caractériser l'homme et le distinguer de l'animal.

Cependant beaucoup d'enfants, peut-être par imitation, ne se contentent pas d'un bonhomme aussi réduit. Même à l'âge de quatre ans, je les vois tracer une face de profil, ovale ou carrée, avec un groin en forme de nez, et, dessous, rattacher à la tête par une ligne droite, ou simplement contiguë, une sorte de sac, ni carré ni long, quelquefois conique, d'autres fois piriforme, qui fait l'office de buste. Certains enfants de cet âge ne font que des dessins de profil ou de face ; d'autres réunissent les deux.

Les progrès, plus ou moins spontanés, ne suivent jamais une ligne d'évolution bien régulière. Ils se font en détail, comme par hasard, tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. Ils n'en obéissent pas moins à des conditions générales, qu'expliquent tout à la fois l'ignorance technique de l'enfant, sa courte observation, sa mémoire et son attention capricieuses, et les exigences souvent trompeuses de sa logique.

C'est naturellement la tête, dont la beauté et l'expression ont tout de suite intéressé l'enfant, qui s'enrichit la première de détails importants. Le point noir qui représentait d'abord l'œil, dans les figures de profil, s'entoure d'un petit cercle ; ainsi la prunelle, le blanc de l'œil et les paupières sont distingués. Ce perfectionnement du dessin de l'œil affecte plus rarement les figures de face, soit que les deux points rapprochés produisent une physionomie suffisante, soit que ce travail plus long rebute le jeune

dessinateur. Cependant, sur plusieurs figures de face, je vois les deux yeux représentés par un point et deux traits droits, ou à peine incurvés. Mais l'œil de la figure unilatérale est toujours plus soigné. Il affecte quelquefois la forme d'un cône renversé, dont la base s'appuie sur l'axe du nez ; plus rarement (enfants de sept à huit ans), le premier cercle entourant le point noir s'enveloppe lui-même d'un cercle plus grand. Le sourcil doit être compris dans cette figuration, car je ne le trouve jamais exprimé par un trait spécial.

Le nez est toujours très mal fait, même par des enfants de huit à dix ans. Ils le font très souvent exagéré dans le sens aquilin ou camus, et très grotesque, sans nulle intention de ce genre. C'est quelquefois le nez de famille, sans doute parce que la forme en est plus habituellement sous les yeux du dessinateur novice, qui, lui aussi, travaille d'imagination, de chic, comme disent les artistes, c'est-à-dire d'après ses impressions dominantes.

Une ligne courbe ou brisée un peu au-dessous du nez, dans les têtes en profil, accuse souvent la bouche, dès que l'enfant commence à s'en préoccuper. Cette ligne est si peu apparente, quand la bouche de l'original est fermée, que l'enfant songe assez tard à la reproduire. Dans les têtes vues de face, un trait horizontal ou oblique la dessine suffisamment. Quelques enfants ajoutent fort maladroitement, sous ce trait, deux ou trois points, qui ont peut-être l'intention d'indiquer les dents. Une bouche fermée, qui laisse voir ses dents, ce n'est pas pour effrayer la logique enfantine. Somme toute, l'enfant qui n'a pas appris méthodiquement le dessin, arrive très tard, et à force d'imitations, à faire une bouche presque régu-

lière, et surtout expressive, ce qui suppose tout à la fois la description exacte et le sentiment pittoresque. C'est ainsi que je vois un enfant de neuf ans et demi, rompu au libre dessin et très observateur, portraire son oncle, d'abord la bouche fermée (de profil), ligne droite terminée par un petit trait oblique (donnant un air sérieux), puis la bouche ouverte pour rire (lèvres relevées et étirées, laissant voir deux rangées de dents irrégulières), puis la bouche contractée avec protusion des lèvres, pour indiquer la frayeur (l'oncle fuit en toute vitesse Paris et le choléra). Voilà déjà presque un artiste.

L'oreille n'est pas un organe aussi essentiel, je veux dire aussi apparent, dans la figure humaine. Aussi fait-elle souvent défaut, même alors que l'enfant a commencé à la noter. Elle est plus rare dans les dessins de profil que dans les autres.

Dès ses débuts, l'enfant s'occupe d'un accessoire fort important de la tête, de ce qui la couvre et la pare, des cheveux, du chapeau et du bonnet. Les cheveux sont grossièrement représentés, soit par des lignes droites toutes hérissées autour du crâne, soit par une série de petites courbes allant du front à l'occiput, soit par une profusion de lignes noires faisant une tache noire irrégulière, avec l'aspect d'une perruque usée, soit par quelque végétation informe jouant la guirlande ou la colonne de fumée, en un mot, des lignes droites massées ou des courbes annelées. Vu la place où cela se trouve, cela doit nécessairement représenter des cheveux. Une petite fille de huit ans, qui n'avait jamais dessiné, ayant fait sur mon invitation deux hommes et deux femmes, couvrit de deux bonnets fort bizarres les têtes mascu-

lines, et indiqua la chevelure des femmes par un jet de lignes droites retombant en panache du côté gauche de la tête.

Pour en finir avec la tête humaine, j'ai constaté que les profils sont presque toujours tracés de droite à gauche. Le mouvement adductif est plus familier que le mouvement abductif à la main habituée à tenir le crayon ou la plume. Peut-être le contraire aurait-il lieu non moins souvent chez les enfants des pays où le trait de l'écriture se fait droit, ou de gauche à droite.

J'ai remarqué enfin une très grande ressemblance, et comme un air de parenté, entre les têtes dessinées, à quatre ou cinq ans d'intervalle, par les mêmes enfants, quand ils n'ont pas appris le dessin ou copié des images variées. Cela tient sans doute à la routine de la main plus qu'au défaut d'observation. Les enfants que j'ai fait dessiner devant moi, après les avoir priés de ne pas recommencer toujours la même tète, n'ont pas eu de peine à lui trouver des variantes.

L'insertion des bras est un des faits les plus curieux de l'art enfantin. Bien qu'on les voie souvent absents ou représentés par une seule ligne dans les premiers dessins, l'enfant, même à quatre ans, s'en préoccupe quelquefois comme d'un élément très important de sa description. Il les représente d'abord allongés des deux côtés de la personne humaine, soit par deux lignes droites, soit par deux lignes brisées ou serpentines. La largeur des lignes dépend du crayon employé ; s'il est gros, elles seront plus épaisses, mais jamais doubles pour les deux bras. Ceci est un progrés qui ne vient que beaucoup plus tard, à l'âge de sept, huit ou neuf ans. Alors chaque

bras sera représenté par un informe boyau allongé. Mais déjà, au début, les extrémités mobiles de la main, qui ont si vivement intéressé l'enfant même au berceau, figurent dans ses notations graphiques. Les appendices digitaux sont à peu près identiques pour les deux mains : ce sont des petites lignes variant de trois à cinq, à six, à sept, qui irradient du point terminal du bras. J'ai rarement vu des enfants de huit ans dessinant les doigts en nombre voulu, et assez régulièrement. Le détail est important, on l'indique ; mais il est d'une exécution trop délicate, on ne s'y arrête pas.

Le point d'insertion des bras est très variable, selon l'âge et le degré d'observation ou d'habileté technique. Quand la tête et le torse sont réunis, il est naturel que les deux membres supérieurs partent du milieu ou du bas de ce carré ou de cet ovale mal fait. Quand le buste est séparé de la tête, les bras partent du carré ou du sac qui le représente, rarement du cou, quelquefois du point d'insertion ou même d'un point quelconque des jambes.

Tout en les faisant diverger à gauche et à droite, beaucoup d'enfants, même à neuf ou dix ans, font partir les deux bras du même côté du torse. Cela provient-il d'une inhabileté artistique, et d'une ignorance relative des effets d'optique ? De l'une et de l'autre. Ils savent bien que les deux bras ne partent pas du même point ; mais, ne pouvant dessiner en profil qu'un seul côté, ils placent le bras sur un point du torse qui représente à peu près pour eux la partie d'où il émerge naturellement. Leur procédé tient aussi à une sorte d'erreur, tout à la fois technique et logique, dont il sera question plus loin. En

tout cas, les enfants intelligents, même à l'âge de six ans, font rarement partir les deux bras de deux points tout à faits rapprochés. Préoccupés. non seulement de doter l'homme de ses deux bras, mais de les bien placer, quelques-uns les dessinent, l'un assez loin de l'autre, et le dernier en perspective, comme s'il tenait en l'air ; d'autres les font surgir au milieu du dos comme des nageoires de poisson.

Cette duplication maladroite des bras ou des jambes, ou même des yeux, du nez et des oreilles, sur le même côté de la personne humaine, a dû persister longtemps dans les essais préhistoriques du dessin. Elle n'a pas laissé de traces dans les échantillons de l'art sauvage qui ont été recueillis jusqu'ici : cela n'est pas étonnant, car ces spécimens sont déjà des œuvres de véritables artistes, ayant derrière eux toute une longue tradition. Toutefois la duplication des jambes se retrouve au milieu de quelques inscriptions recueillies sur le Missouri et au Nouveau-Mexique par Schoolcraft (1). On peut se demander si ces créations anormales des artistes primitifs n'ont pas influé sur la personnification symbolique des divinités primitives, tout comme les inventions des artistes grecs ont perfectionné la mythologie hellénique.

Quand l'enfant a trouvé le moyen d'articuler les deux bras, soit par un angle, soit par une courbe, il utilise cette forme plus parfaite de plusieurs manières, faisant tenir à la main droite levée une chose, et à la main gauche baissée une autre chose. Les en-

(1) *Information respecting the history, condition and prospects of the indian tribes of the United States*, Philadelphie, 1854.

fants les moins intelligents, il est vrai, s'en tiennent longtemps, si on ne les en avertit pas, à une direction constante des deux bras appliqués aux mêmes exercices. Ainsi, pour certains garçons, l'*homme* appuie la première main sur une canne ou sur un sabre, et élève la seconde vers la bouche avec une pipe ou un instrument de musique. La *femme* de certaines fillettes, d'une main tient la laisse d'un chien, et de l'autre une ombrelle. J'en ai vu une, d'ailleurs intelligente, dont tous les *hommes* et toutes les *femmes* avaient à leur première main une canne, et retenaient de la seconde le fil d'un ballon sur lequel on voyait écrit le mot : *Louvre*.

Les jambes furent d'abord deux lignes verticales, quelquefois terminées par deux tirets horizontaux, dirigés l'un à gauche (jambe gauche), l'autre à droite (jambe droite). Comme le pied est ordinairement vu chaussé, il semble naturel que l'enfant le représente sous une forme simple. Pourtant des enfants, même âgés de sept ou huit ans, guidés sans doute par l'analogie du pied avec la main, terminent la jambe elle-même par quelques traits droits divergents. Quant les jambes sont devenues, comme les bras, et à la même époque, deux boyaux en général parallèles, leurs terminaisons arrondies indiquent visiblement la saillie en avant des deux pieds. Il en est ainsi dans beaucoup de dessins. Souvent, même dans les figures de profil, les deux pieds sont opposés comme dans quelques figures du moyen-âge. Les enfants les plus intelligents sont ceux qui façonnent le mieux les pieds. N'oublions pas d'ailleurs que l'enfant, qui voit moins nettement les articulations des jambes que celles des bras, fait lontemps les membres inférieurs tous droits,

qu'il s'agisse d'un homme qui court, d'un homme à cheval, d'un homme assis à table ou dans une barque.

Voici donc l'homme complet, ce nous semble. Eh bien, non ; certains enfants, poussant la logique artistique jusqu'à ses exigences extrêmes, vont orner leurs créatures d'organes supplémentaires. L'enfant qui a l'habitude de dessiner le profil, en a la ligne principale, celle de gauche, pour ainsi dire, au bout des doigts : il la ferait les yeux fermés, avec la proéminence nasale, et presque avec la ligne de la bouche. Quand il lui plaît de dessiner un visage de face, il commence toujours par la ligne de gauche, et celle-ci se trouve naturellement faite avec un nez. S'il y prend garde, il passe outre, car il n'a pas appris à revoir, à retoucher. Aussi pose-t-il, sans coup férir, la face qu'il voulait faire ; elle est complète : deux yeux, une bouche, quelquefois un nez indiqué par un ou deux traits entre les deux yeux. Tant pis pour le premier nez, venu sans être appelé !

Mais voici qui est, ou qui paraît, non plus une étourderie, mais un défaut, ou, si l'on veut, un excès de logique. L'enfant a voulu dessiner un profil ; la ligne circulaire terminée, il met l'œil à sa place. Cet œil fait lui suggère l'idée de son voisin, et, sans penser à mal, il fait la paire : voilà le profil et son nez oubliés. La logique de l'enfant va ainsi en avant, perdant de vue ce qui est en arrière, C'est le penseur de l'idée qui passe, l'artiste du détail qui se fait.

Cette logique étourdie, ce besoin intempestif de symétrie et de minutie, expliquent d'autres erreurs graphiques, telles que l'oiseau à quatre pattes, dont les dessins de l'enfant m'ont fourni quelques échantillons. L'enfant sait qu'un oiseau n'a que deux pattes ;

mais l'ébauche de ce bipède lui ayant rappelé l'image d'un animal quelconque, et la vue des deux lignes représentant les pattes du volatile, lui rappelant deux pattes de quadrupède, le jeune artiste ajoute aussitôt les deux pièces qui manquent à son chef-d'œuvre.

Le dessin des enfants offre d'autres imperfections ou anomalies curieuses, dont j'ai noté les principales, en donnant à faire, devant moi, à plusieurs enfants de cinq à six ans, les représentations des objets suivants : un homme, une femme, un homme à cheval, un homme à table, un homme en bateau, un homme devant sa maison, un homme dans son jardin, une table seule, une fleur seule, etc. Tous ces exercices m'ont montré, de diverses façons, et à différents degrés, le défaut d'habileté technique et de science optique, l'absence de perspective et de proportion. Je résume en quelques traits généraux toutes ces observations.

L'impénétrabilité et l'opacité paraissent ne pas exister pour le naïf dessinateur. Les cheveux se hérissent ou se bouclent à travers l'étoffe du chapeau ; le gribouillage surajouté au menton ou aux joues, pour représenter la barbe, laisse voir les lignes déjà tracées du visage ; la ligne antérieure du torse coupe les bras à angle droit ; les cannes, les parapluies, les sabres, sont coupés par les lignes des vêtements et des jambes ; les deux jambes de l'homme à cheval, dessinées parallèlement, sont coupées par la ligne dorsale et par la ligne abdominale du cheval ; les jambes de l'homme en barque, quand elles ne sont pas tout à fait au-dessus ou qu'elles ne se prolongent pas au-dessous de la nacelle, apparaissent à

travers la coque, avec intersection des lignes représentant cette dernière (1).

Des enfants intelligents, mais inexercés, s'aperçoivent quelquefois de ces erreurs, sans être en mesure d'y remédier. Ainsi un enfant de huit ans, qui n'avait jamais exécuté les sortes de dessins dont j'ai parlé plus haut, ayant fait son homme à cheval, s'écrie : « Tiens ! je l'ai fait assis de mon côté. » A bout d'efforts, il m'a dit : « Ma foi ! je sais faire une jambe, mais je ne sais pas faire l'autre. Je la laisse. » Il a beaucoup ri, quand je lui ai eu montré que c'était la vraie manière de dessiner. Cette leçon lui avait servi pour le dessin de la barque : il m'indique deux petites lignes droites, au-dessous du torse, et me dit : « Ce ne sont pas les jambes, ce sont les bancs. » Mais il n'était pas encore bien renseigné sur ce qui doit paraître et ce qui doit être caché dans un dessin ; il ignorait que les bancs, pas plus que les jambes, ne sont visibles, à travers les cloisons de la barque. Je l'ai édifié, une fois, pour toutes, sur ce point important, en l'engageant à dessiner sa barque en noir.

Inutile d'ajouter que l'homme est assis à table tout droit, en vertu d'un équilibre d'autant plus étonnant, que ni ses jambes ni son torse n'effleurent la chaise placée derrière ou devant lui ; ou, s'il y a adhérence, il y a aussi compénétration et intersection de l'un par l'autre. Que le maître de la maison se montre à travers les murs diaphanes, rien aussi que de très naturel ; que, dans son jardin, il dépasse du

(1) Je trouve confirmation de quelques-uns de ces faits dans un intéressant opuscule de C. Ricci, l'*Arte dei bambini*. Bologne, 1887.

front les arbres eux-mêmes. c'est dans son droit. Ce qui est plus étrange, c'est qu'un arbre et une plante placés au second plan (ce qui est souvent indiqué par l'éloignement à gauche et à droite) soient de même grandeur que ceux du premier plan. L'ignorance de la perspective est complète. Aussi l'enfant néglige-t-il absolument les raccourcis : si l'on veut rire, on n'a qu'à faire dessiner par des enfants de tout âge, dépourvus d'éducation esthétique, une simple table. Depuis la table représentée en carré avec les jambes sur le même plan que la surface, jusqu'à la description à peu près exacte de ce meuble familier, il y a pour l'enfant cent et cent manières de violer les lois de l'impénétrabilité, de la perspective et de la proportion.

Notons enfin la recherche, que dis-je, le culte du détail pittoresque ou intéressant. L'intérêt varie suivant l'âge, le sexe, le caractère et l'intelligence des dessinateurs, suivant les accidents divers de la vie, le milieu fréquenté, les saison. Ainsi les manchons, les cache-nez, les gros bonnets, les pelisses, abondent dans les dessins d'hiver exécutés par des enfants de huit à douze ans. Un beau soldat, une belle dame, admirés en passant, défrayent l'impressionnable artiste pendant des jours, des semaines, quelquefois des mois. La maladie ou la mort d'un ami, d'une connaissance (plutôt que d'un parent, auquel l'enfant n'ose pas s'attaquer), suggèrent des fioles de remèdes, des vases de circonstance, et forcément l'outil perfectionné par M. Purgon. Les attributs ordinaires ou accidentels du sexe féminin ne sont pas, d'ailleurs, la propriété exclusive des artistes appartenant au sexe correspondant ; la fillette use de la pipe, du veston,

de la canne et du sabre, et le garçon de la jupe, de la dentelle, de la capote et de l'ombrelle féminine. Ce n'est pourtant pas la règle générale. Mais ce qui est commun aux deux sexes, et à l'auteur de tous les talents, c'est la fumée de la pipe, des cheminées, des locomotives et des bateaux à vapeur, les boutons du paletot représentés par une ou deux séries de gros points ou de ronds, même sur le buste primitif (carré ou cercle), et de la même manière sur le fourreau qui représente un des premiers costumes de la femme.

Ainsi l'art enfantin, comme la logique, et la sensibilité enfantines, va du simple au composé, de l'ensemble au détail, du détail le plus saillant au plus délicat. C'est, d'abord, la réduction ou concentration des formes, la simplicité linéaire, l'évolution vers l'intégrité, qui le caractérisent.

IV

Les qualités spéciales qui font les artistes, le coup d'œil, la précision, le sentiment de la proportion, celui de l'expression, celui même de l'idéal, se trouvent réunis, ou se développent de bonne heure, dans une large mesure, chez un grand nombre d'enfants intelligents. Pour peu qu'ils soient amenés à recevoir des conseils, ou qu'ils s'attachent passionnément à des modèles faciles à imiter, ils arrivent à une habileté d'exécution quelquefois surprenante. Il

me suffira d'en citer deux ou trois exemples, choisis dans cette bonne moyenne de praticiens qui n'ont jamais fait pressentir une vocation artistique.

Paul commença à dessiner à l'âge de quatre ans. La première chose qu'il aima à représenter fut le bateau de Royan, qui l'emportait à la plage pour les vacances. Il dessina longtemps des barques, des bateaux à vapeurs, des navires à voiles, avec une perfection rare chez les enfants de cinq ou six ans. Il les dessinait d'après les modèles, d'après nature, et de mémoire. Dans ses essais les mieux réussis, il manquait toujours quelque chose d'essentiel : les cordages, les avirons; l'arrière et l'avant changeait quelquefois de place sans nécessité ; mais c'étaient bien là des barques et des navires. Aujourd'hui qu'il a observé et noté, jusqu'aux moindres lignes de la coque, et jusqu'au moindres agrès, il dessine et peint avec un réel talent ses petites marines. Tout le monde admire la bonne tenue de ses bateaux sur les vagues, avec un fond de ciel clair ou brouillé de quelques nuages. Le maître de dessin du lycée fut émerveillé de lui voir comprendre la perspective à la première leçon. Avec deux traits de plume ou de crayon, il met de l'air et de la lumière sur les flots.

Son imagination facile et joyeuse, en dehors de cet objet de prédilection, s'est exercée à représenter toutes sortes d'objets, et surtout l'homme et l'animal. L'habileté acquise au travail des navires lui a beaucoup servi pour tout le reste. Il émaille ses lettres de caricatures et de croquis fantaisistes. L'observation (il a onze ans) y est souvent superficielle, les jolies intentions y sont quelquefois gâtées, ou à peines indiquées. Mais n'est-ce rien que cela ? Les dessins

familiers d'un de ses oncles lui ont révélé le secret de l'expression. Dans une lettre, il se fait bavardant avec un petit camarade et se cachant du professeur : on le reconnaît tout de suite, à la manière dont il se sert de sa main pour chuchoter à la sourdine. On ne reconnaît guère, il est vrai, son ami, et le professeur n'a aucune expression accusée. Dans une autre lettre, il annonce un toast en l'honneur des destinataires, et le toast se fait avec une bouteille de vin du Rhin. Il ne manque pas de représenter, autour d'une table ronde, ses parents et son frère à côté de lui, le verre en main. Tous sont ressemblants, mais lui seul s'est dessiné joyeux : il n'a pas songé à la gaieté des autres, l'aimable étourdi ! J'ajoute que, dans ses inventions parfois ingénieuses, ce qui manque le plus, même quand la ressemblance et l'expression sont atteintes, c'est la précision et l'égalité du dessin. Mais, puisqu'il y est arrivé pour les marines, il y a lieu d'espérer qu'il y arrivera pour les autres dessins, en les soignant.

Ce n'est pas à un enfant de sept ou huit ans, ni même à un enfant de dix ans, qu'il faut demander le sentiment exact des proportions et la précision rigoureuse du dessin. Les moins étourdis sont incapables de subordonner parfaitement les détails à l'ensemble, et d'observer la direction de toutes les grandes lignes. Ils s'attardent à quelque détail plus ou moins saillant, parce qu'il les aura frappés, ou simplement parce que c'est par là qu'ils ont commencé ; ou bien ils glissent rapidement sur le tout, se contentant d'un à peu près. Ces imperfections n'indiquent pas un défaut originel et incorrigible d'observation et de jugement. Elles tiennent souvent

au manque d'exercice, et dépendent bien plus du caractère que de l'intelligence. Les natures vives, exhubérantes, ont peine à fixer leurs perceptions en présence de l'objet, et à les préciser en son absence. Leurs représentations sont vives, ingénieuses, mais inégales. Les esprits froids, mais attentifs et observateurs, ont plus d'exactitude et de mesure, mais moins de vie et de ressemblance, ou, si l'on veut, de vraisemblance. Une pratique passionnément suivie et sérieusement dirigée peut atténuer ces défauts et équilibrer ces qualités chez les uns et chez les autres.

L'enfant dont j'ai à parler maintenant est tout le contraire de l'autre. Il pêche par lenteur plutôt que par vivacité d'imagination. C'est un esprit fait de bon sens et d'exactitude. Il fut, dès ses premières années, précis dans son langage, net dans son écriture, juste dans ses raisonnements. Ses premiers dessins, à moitié spontanés, furent rigides et inexpressifs. Vers l'âge de sept ans, il vit des locomotives dessinées par un de ses oncles, ingénieur de chemin de fer. Ce qui l'étonna surtout, ce fut d'en voir dessiner une en quelques minutes. L'enfant demanda à garder le papier, et il ne le quitta pas des yeux de toute la journée. Le lendemain, au déjeuner, il montra une reproduction assez maladroite du dessin. « Pour la première fois, lui dit son oncle, ce n'est vraiment pas mal : je n'en aurais pas fait autant à ton âge. » L'enfant, ravi, lui demanda d'autres modèles ; il s'exerça longtemps à les imiter ; il étudia de près les machines, et il s'habitua à les dessiner de souvenir, comme il l'avait vu faire à son oncle. A neuf ans, il les dessinait à merveille. Mais il ne fallait pas le tirer de ses locomotives ; il n'aimait, ne dessi-

nait pas autre chose. Un jour, sa grand'mère, pour le plaisanter, lui demanda son portrait. Il la fit montrant sa tête à la portière d'un wagon de première classe, précédé de son inévitable locomotive. « Le wagon est très ressemblant, dit la grand'mère ; mais suis-je aussi mal peignée, aussi mal fagotée que cela ? C'était bien la peine de me mettre en voiture de première classe ! » Il se découragea, et ne dessina même plus de locomotives.

A quelque temps de là, son oncle vint à son aide et répara le mal qu'il lui avait involontairement fait. Il l'emmena en promenade à diverses reprises, et de temps en temps lui faisait observer quelque chose de particulier dans un visage, un vêtement, un arbre, un animal, une maison. Le soir, il lui demandait compte de ces observations, et le lendemain, il le priait de lui en rappeler certaines en quelques coups de crayon. L'enfant s'habitua ainsi à retrouver dans sa mémoire l'expression des visages et des attitudes, la forme caractéristique des objets, et jusqu'à la composition d'une scène vue en passant. Il fut surpris d'abord, il faut le dire, des éloges que son oncle prodiguait à ces ébauches, selon lui mal venues ; il ne comprenait que les lignes régulières et symétriques : ses bonshommes d'autrefois semblaient faits au compas. « Je sais bien que voilà un arbre pour rire, disait-il à son oncle : la figure de ce soldat ressemble bien à celle que nous avons vue ; mais a-t-il un sabre ou un bâton, a-t-il un képi ou une vieille casquette ? — Qu'importe, si c'est dans le mouvement ? » Bon gré mal gré, l'enfant comprit la valeur d'un à peu près significatif ; le petit géomètre fit place au dessinateur. Il apprit à voir et à repro-

duire les aspects singuliers des choses, à achever, à préciser quelques détails essentiels, tout en posant l'ensemble avec justesse, à créer et à transformer en copiant, à unir le réel et la fantaisie, à travailler au besoin de verve, en un mot, à jouer avec son crayon. « Tu peux aller, lui disait son oncle un an plus tard ; soigne bien tes dessins au collège : c'est un devoir ; mais, à la maison, fais des dessins pour te distraire. Continue à reproduire exactement ce qui t'a frappé, la bouche, les bras et les jambes d'un homme irrité ou joyeux, la forme d'une maison ou d'un arbre, sans trop faire attention au reste. Ne crains pas de représenter les choses comme tu les vois au premier coup d'œil, ou comme tu crois, ou plutôt comme tu veux les voir. Regarde et choisis, compose et imagine : tu seras toujours assez exact et assez précis. »

Hélène, déjà connue de nos lecteurs, arriva tout de suite de la passion des images au désir de les imiter. Nous négligeons l'histoire de ses progrès, pour nous attacher à quelques points intéressants de ses confidences.

« De neuf à dix ans, me dit-elle, j'écoutais beaucoup quand on parlait devant moi de beauté. Je me fis même, d'après ces conversations, un idéal qui persista longtemps : des cheveux très noirs sur une peau blanche, des yeux noirs, grands et profonds, un nez un peu couché, sur une bouche aux lèvres bien rondes, un type espagnol ou italien. A cet âge-là, je commençai à remarquer l'élégance de la tenue et de la démarche, les détails de la toilette et les caprices de la mode. Mes dessins reproduisaient tout cela avec autant de vérité que possible.

« Ces dessins étaient les portraits grossièrement

ressemblants des personnes qui étaient à ma convenance, la répétition de ce que j'avais griffonné sur mes cahiers, mais avec un peu plus de goût. Deux demoiselles, qui étaient, à mes yeux, le type de la beauté, y étaient représentées dans plusieurs toilettes. Pour si occupée que je fusse, je me mettais à la fenêtre quand elles devaient passer. Quelques jolies paysannes faisaient aussi mon bonheur, quand le hasard me les faisait rencontrer. A l'église, j'étais plus occupée à regarder les minois qui m'entouraient qu'à lire dans le paroissien que je tenais dans les mains, ouvert toujours à la même page. Un jour, étant allée au marché avec ma mère, je fus vivement attirée par une figure de femme comme je les aimais, et d'une beauté comme je n'en avais pas encore vue. Je restai là, bouche béante ; ma mère, voyant que je ne me décidais pas à la suivre, me dit : « Adieu, je te laisse. » Et je demeurai un peu plus. »

Remarquez ce besoin si précoce chez la jeune fille, et assez rare chez le garçon, de se faire un idéal de beauté. Ainsi George Sand, encore fillette, avait réuni toutes ses aspirations d'amour, de beauté, de force, de vertu, dans un demi-dieu, qu'elle appela Corambé, et dont elle suivit longtemps dans sa pensée le mystique roman. Hélène, qui savait mieux combiner la réalité avec le rêve, active non moins que contemplative, s'était formé un idéal de beauté simplement humain ou artistique. Elle dessinait de préférence les personnes qui se rapprochaient de cet idéal, qui le réalisaient à ses yeux. Peut-être cet idéal n'était-il pas autre chose que le souvenir épuré et embelli de quelques-unes de ces personnes. Quant à cette impression saisissante, qui la fait s'arrêter en

chemin devant une femme d'une rare beauté, ce n'est point là une qualité ou une faiblesse toute féminine. Il n'est point d'artiste ou de personne un peu sensible à l'impression esthétique qui n'ait ressenti quelquefois ce coup foudroyant de la beauté humaine, de la beauté supérieure à toutes. Après le plaisir de considérer une belle action, il n'y en a pas de plus grand, de plus pur, et peut-être de plus universel que celui de contempler un beau visage.

La figure et la personne humaine, les animaux, sont les sujets de prédilection de l'enfant. Le paysage le laisse indifférent, ou le tente peu. C'est que le dessin du paysage suppose, avec la faculté d'abstraire les petites masses des grandes et celle de concevoir graphiquement la perspective, la force synthétique et la délicatesse de vision, la finesse du trait. Un être vivant est d'une forme plus simple et plus limitée dans ses contours qu'un végétal et surtout qu'une vaste collection de végétaux. La traduction en est relativement facile, je dis la traduction par à peu près, dont se contente qui n'est pas capable de faire davantage, et qui n'a pas d'ailleurs beaucoup de patience à y dépenser. Elle supporte l'improvisation et l'ébauche. Aussi les artistes de l'âge préhistorique ont-ils commencé par graver dees figures d'hommes et d'animaux. Les couleurs ne leur faisaient pourtant point défaut, à l'époque florissante du tatouage, pour reproduire la couleur des ensembles naturels.

Notez, d'ailleurs, que la forme plus grossière et plus saisissable à l'œil des vêtements qui couvrent le corps humain en simplifie considérablement la figuration linéaire. Aussi l'enfant, du moins jusqu'à la puberté, ne goûte point le nu, ni en dessin, ni

même en peinture. Mais alors qu'il sait poser une académie aux proportions harmonieuses, le costume lui paraît inhérent à la personne humaine. Il ne la trouverait pas complète sans cela. La vue du nu froisse d'ailleurs ce sentiment de la pudeur qui, grâce à l'éducation, s'est développé chez lui avec une si grande énergie. L'homme nu, c'est pour lui un cas d'exception, une étrangeté, une confusion ; ce n'est pas l'homme ordinaire, l'homme normal. L'homme habillé est l'homme vrai, l'homme concret ; l'homme nu est en quelque façon l'homme abstrait. C'est ornée de vêtements qu'il a admiré la beauté humaine dans les contes et les romans écrits à son intention, le costume accapare une grande partie de l'intérêt. L'enfant est réaliste à la façon des romantiques : le vêtement est sa passion, sa fête. La théorie idéaliste de Diderot passe à côté de lui. « L'habit de nature, dit-il, c'est la peau ; plus on s'éloigne de ce vêtement, plus on pêche contre le goût. Les Grecs, si uniment vêtus, ne pouvaient même souffrir leurs vêtements dans les arts. Ce n'était pourtant qu'une ou deux pièces d'étoffe négligemment jetées sur le corps... Il n'y a point de tableau de grand maître qu'on ne dégradât en habillant les personnages ou en les coiffant à la française, quelque bien conçu qu'il fût d'ailleurs. On dirait que de grands évènements, de grandes actions, ne soient pas faits pour un peuple aussi bizarrement vêtu, et que les hommes dont l'habit est si coquet ne puissent avoir de grands intérêts à démêler. Il ne fait bien qu'aux marionnettes. »

V

Le sujet que je viens d'effleurer est bien vaste. Il y aurait encore beaucoup à dire, notamment sur la question de la couleur et de la ligne, et sur celle de l'expression artistique des émotions. Quelques mots du moins sur ces deux points intéressants.

La question de la ligne et de la couleur existe aussi pour l'enfant. Quoi qu'on en aït dit, la couleur n'est pas la chose principale pour lui. Tout jeune, il est friand des couleurs vives, mais il les aime sur une forme arrêtée. La couleur est la joie des yeux, mais il faut qu'elle revête et caractérise un objet ; posée sur une surface quelconque, elle n'exprime rien sans le dessin. La perception de la couleur et celle de la forme ont d'ailleurs une origine distincte : la première est fonction propre de la rétine, la seconde a pour cause certaines sensations des muscles de l'œil. Dans l'interprétation comme dans l'exécution du dessin, le sentiment musculaire joue un rôle moins manifeste, mais plus important que celui de l'impression colorée. Mais dans l'exécution intervient aussi, avec quelque prépondérance, le jeu de divers mouvements spéciaux du bras et de la main.

On peut donc considérer séparément en esthétique ces deux éléments distincts dans l'impression subjective, et que les grands artistes savent si harmonieusement combiner, le dessin et la couleur. Le plus important des deux, à tous les points de vue,

c'est le dessin : aussi voyons-nous l'enfant, comme l'homme primitif, recourir uniquement à la ligne, quand il veut représenter des objets. Le jeune pâtre Giotto avait sans doute admiré des toiles peintes dans la chapelle de son village : mais ce n'est peut-être pas ce qui détermina sa vocation artistique. En traçant des lignes sur la pierre avec un caillou, il vit que ces lignes figuraient quelque chose, il prit goût à reproduire ainsi les chèvres confiées à sa garde, et ensuite les animaux de la contrée.

Un enfant de quatre ans et demi, pour peu qu'il soit intelligent, dès qu'il a commencé à reconnaître dans une gravure monochrome des être vivants et des objets familiers, et surtout dès qu'il en a fait lui-même quelque représentation passable, jouit de la vérité du dessin tout comme de l'éclat des couleurs. La priorité de la couleur sur le dessin, quoi qu'en ait dit Spencer, n'est donc pas un fait historique. On connaît la théorie pédagogique qu'il a fondée sur cette hypothèse gratuite : le coloriage étant le procédé de représentation qui donne, suivant lui, le plus de jouissance à l'enfant, il faut le faire arriver de l'enluminure au dessin, et, plus tard, l'encourager au travail de l'esquisse par l'appât de la jouissance prochaine de peindre. Mon humble avis est qu'en l'arrêtant au coloris, on le voue au barbouillage, et qu'en le lui montrant comme préliminaire du dessin, on lui déprécie le dessin, et l'on risque de l'en dégoûter.

Je sais que l'école maternelle, au moins en principe, ne se borne pas à développer le sens de la ligne et celui de la couleur par les exercices géométriques du tissage, du découpage et du dessin au crayon de diverses couleurs ; elle donne aussi quelque place à

la représentation des objets réels. J'ignore si tout s'y passe au mieux pour développer concurremment le sentiment de la forme et celui de la couleur. En tout cas, les exercices faits dans ce but risquent de n'avoir pas servi à grand'chose, puisqu'ils sont abondonnés au sortir de cette école. Je me trompe, on continue çà et là l'étude de la couleur en donnant aux jeunes enfants force cartes à colorier. C'est vraiment trop peu. Non seulement il est bon de faire marcher de front le dessin géométrique, le dessin académique et le dessin de l'objet concret, mais il faut qu'à tous les âges l'enfant y ajoute le dessin de couleur. Il doit sans cesse apprendre à bien voir, dans les choses, et à mettre exactement sur leurs images les véritables teintes de la vie.

Ce n'est pas encore assez : il doit apprendre, dès le début, ou de très bonne heure, à attribuer aux êtres l'aspect et les attitudes de la vie. Léonard de Vinci voulait que l'élève artiste couronnât ses études par celle des mouvements qui sont l'expression naturelle des sentiments et des volitions. On s'en préoccupait assez peu naguère dans nos écoles : je parle, bien entendu, de nos écoles d'enfants. C'est beaucoup d'avoir mis un compas dans l'œil et dans la main de l'enfant, de lui avoir appris à noter les dimensions, les proportions, les distances des objets, la répartition des ombres et des clairs, et enfin la perspective. Mais c'est peu, si dans cette habileté artistique le sentiment n'est pour rien. J'avoue même que, contrairement aux idées de Léonard de Vinci, très brillamment soutenues par M. Ravaisson, il me paraît peu conforme à l'évolution psychologique de l'enfant qu'il commence à imiter la figure humaine dans son

harmonieuse et parfaite beauté, pour arriver ensuite à la physionomie modifiée par les différentes émotions (1). Il semblerait plus naturel de le faire débuter, ou du moins varier souvent ses exercices par des dessins, faits d'abord sans modèle, et plus tard sur modèle, de figures et de corps mis en mouvement par les émotions fondamentales. Il serait facile d'en dresser un catalogue très simple et très exact d'après les descriptions des savants observateurs, qui ont si bien décrit l'expression du sentiment, depuis Gratiolet jusqu'à Mantegazza.

IV

Conclusions pratiques. — Les premières leçons de dessin, tant au point de vue de l'éducation intellectuelle qu'à celui de l'éducation esthétique, peuvent commencer de bonne heure pour l'enfant. Il n'y a pas d'époque précise à fixer. Cependant, en règle moyenne, ces leçons peuvent devenir assez efficaces de la cinquième à la huitième année. La forme géométrique, avec l'alternance de l'imitation des modèles, est la plus importante, au début ; elle doit prédominer sur le dessin d'après l'objet. Mais ces exercices doivent être absolument des représentations linéaires des objets. Tous les exercices à la

(1) Voir à ce sujet l'article *Dessin*, dans le *Dictionnaire de Pédagogie* de M. Buisson.

Frœbel, avec lattes, laines, bandelettes de papier, outre qu'ils font perdre beaucoup de temps à l'enfant et tournent à la routine, à l'inobservation ou à la futilité, ne vont que très indirectement au but. Le placage de la couleur sur ces dessins ne devrait, selon moi, venir qu'assez tard : c'est, le plus souvent, je le répète, du barbouillage plutôt que du coloriage. L'essentiel est de bien faire observer à l'enfant les formes, les contours des êtres et des objets, et, pour cela, de le faire souvent passer, de la représentation des objets connus et présents à leur représentation imaginative. Qu'à ces exercices s'ajoutent, sobrement, de temps à autre, les exercices d'expression des actes et des émotions les plus simples, je ne vois rien d'autre à conseiller pour l'éducation esthétique du jeune enfant, relativement à l'art du dessin.

CHAPITRE V

La musique

I

Les sons rythmés plaisent à l'enfant tout jeune. A la cinquième semaine, il rit et jacasse joyeusement, lorsque sa mère chante. Mais à la même époque, la simple parole le fait taire ; il fait même entendre un murmure fort doux, qui exprime sa joie, et qui est comme un essai de conversation, quand on le dorlote avec une petite voix amicale. On ne peut voir là rien d'esthétique, tout au plus une manifestation consciente de la jeune personnalité, en réponse à des signes affectifs.

Avant la fin du second mois, il écoute un air qu'on joue au piano, avec attention, avec des rires, des cris de joie, une rapide agitation des membres. Les sons musicaux et leurs séquences régulières lui font grand plaisir ; mais il est sensible à leur intensité plus qu'à leur pureté ou à leur douceur. Ainsi, il montre une égale joie à entendre les notes du piano, de la flûte, ou le bruit d'une clé sur un objet sonore, table, assiette, verre, pincettes. La répétition des bruits, qui est une sorte de rythme, le fait sourire et trépigner d'aise. La cause première et essentielle du

plaisir musical est d'ailleurs là : c'est une excitation sonore, renouvelée à intervalles rapprochés, et agréable surtout parce qu'elle se produit sans une grande dépense nerveuse. On comprend donc que les petits enfants, comme les sauvages, et un grand nombre d'animaux, soient très agréablement émus par la musique la plus grossière.

Un peu plus tard, c'est le caractère expressif des sons, le timbre, qui semble le plus réjouir l'enfant. La voix de certaines personnes le met en extase. Un de mes jeunes parents ayant, à l'âge de six mois, fait un séjour chez ses tantes, elles lui causaient en chantant une émotion très vive, qui se peignait par l'éclat des yeux, l'immobilité et la rougeur du visage. La voix de l'aînée, plus vibrante et plus mélodieuse, lui faisait éprouver un plaisir mêlé d'admiration ou d'étonnement. Voilà donc l'état contemplatif. l'état d'heureux ravissement qui caractérise l'émotion esthétique à son plus haut degré, voilà le sentiment musical dans sa pureté primordiale et absolue.

Cette émotion, si simple pour la conscience de l'enfant, se complique déjà de plusieurs éléments, et, entre autres, de tendances à l'action.

Toute vive excitation du cerveau, par voie réflexe, doit communiquer aux nerfs efférents une série d'explosions utiles. Le plus souvent, l'enfant répond à la mélodie par une gesticulation et des gazouillements très variés. Cet effet est surtout produit par le son des instruments, soit que leurs notes plus accentuées, plus intenses, donnent à ses nerfs un ébranlement plus vif, soit que la vue des mouvements exécutés par le musicien soit elle-même suggestive de mouvements.

L'enfant nous montre ainsi, dans sa petite personne agitée en tous sens, la fusion primitive de la musique vocale, de la mimique, de la danse, et aussi de la musique instrumentale. En effet, le premier objet dont il peut frapper les objets voisins est son premier instrument ; et il s'amuse autant d'en entendre le bruit que d'entendre les sons de sa propre voix ou de faire des gestes plus ou moins expressifs. Les plaisirs les plus désintéressés ne le sont pas du besoin d'agir.

Le langage et la musique vocale ne sont, à l'origine, qu'une seule et même chose, l'expression de sentiments peu déterminés. Les premiers phonèmes sont des sons musicaux. Des premiers mots qu'il ébauche, l'enfant forme un rabâchage, moitié réflexe, moitié volontaire, moitié chant, moitié cris, qu'il exécute uniquement par plaisir. Ainsi le gibbon dont parle Darwin s'amuse de sa propre voix, montant et descendant par demi-tons une octave complète (1). En somme, vers le huitième mois, la joie de l'enfant, en entendant sa propre voix, semble montrer que le plaisir des sons eux-mêmes où des sons répétés en séquences mélodieuses est mêlé chez lui du plaisir de voir s'accroître la force et l'étendue de sa voix.

Les progrès dans le chant sont très lents. A dix mois, l'enfant ne réussit qu'imparfaitement à répéter les airs qu'il a entendus : pourtant il copie d'une façon frappante la manière de parler, l'accent, l'intonation et le timbre de la voix des adultes (2). Cela vient

(1) Darwin, *de la Descendance de l'homme*, t. II, p. 290.
(2) Preyer, *l'Ame de l'enfant*, p. 435.

surtout de ce que son oreille musicale est peu formée, car elle ne se formera que par l'exercice personnel de la phonation et surtout du chant. L'enfant de deux ans et demi est, en général, aussi incapable d'apprendre la gamme abstraite des sons que la gamme abstraite des couleurs. Sa voix a, d'ailleurs, commencé depuis longtemps à prendre des qualités d'articulation et de timbre plus accusées. C'est donc surtout l'oreille qui fait défaut, et je ne parle pas des infirmités passagères ou persistantes de l'organe auditif, dont on ne se préoccupe souvent que lorsqu'elles sont devenues incurables. Je parle seulement de l'oreille musicale, qui ne se forme guère avant l'âge de quatre ou cinq ans (1).

Vers l'âge de quatre ans, la séparation entre la voix parlée et la voix chantée est complètement effectuée. La première sert à tous les besoins et à tous les plaisirs, à ceux de l'action comme à ceux de la contemplation ; la seconde, bien que favorable au jeu, rentre plutôt dans les fonctions contemplatives. L'enfant, dès lors, trouve moins de plaisir à exercer sa voix musicale que sa voix parlée, et plus de plaisir encore à exécuter les mouvements divers qui obéissent mieux à toutes ses facultés développées. La musique instrumentale la plus simple et la plus primitive répond mieux aussi à son exubérante activité. Plus chanteur qu'écouteur, ses sens toujours en éveil ne lui laissent pas beaucoup de temps pour savourer une mélodie : le premier couplet à peine terminé, il vous demande une autre chanson. Il n'accompagne plus avec le même entrain les mélo-

(1) Dupaigne, *Dictionnaire de pédagogie* de M. Buisson, article *Chant*.

dies préférées, peut-être parce qu'on le loue moins de ses imitations toujours imparfaites, peut-être parce qu'il imite avec moins de plaisir ce qu'il imite mal. Il veut faire par lui-même, et bien faire. Même dans les mélodies les mieux sues, il aime à introduire des variantes quelconques. En un mot, dans l'évolution qui a fait passer toutes ses facultés de l'homogène au distinct, de l'indéterminé au mieux déterminé, du complexe au simple, la séparation de la parole et du chant a profité surtout à la parole, d'un usage plus facile et plus intellectuel. Le plaisir de parler pour parler, pour faire du bruit, surtout pour dire des choses gaies, pour raconter des histoires, est aussi vif à l'âge de cinq ans qu'il le sera jamais.

II. Quelques mots sur la précocité des aptitudes musicales. — Un enfant, même âgé de sept ou huit ans, peut avoir des dispositions naturelles pour la musique, sans qu'il y paraisse. Avec une voix mal timbrée et peu étendue, il a peut-être de l'oreille. A défaut des indications de la voix, le jeu du plus simple instrument ou la reproduction sifflée des airs entendus, montreront s'il a vraiment l'oreille musicale.

L'oreille, organe de la perception des sons musicaux, joue un rôle secondaire dans leur reproduction. Ici le rôle principal appartient aux images et aux excitations motrices. Le souvenir des mélodies, pour celui qui les a chantées, se compose surtout de représentations motrices, du larynx ou des lèvres. Il s'y ajoute, à titre accessoire, quand on apprend à jouer d'un instrument, des représentations musculaires du bras et de la main. De grands maîtres composaient en fredonnant ou en sifflant ; la plupart composent en tapotant sur le piano.

La qualité de la voix peut aussi faire illusion sur la qualité de l'oreille. Un de mes amis possède une voix de baryton agréable. Dans son enfance, il passait pour avoir une voix fort belle. Plus tard, on lui a dit quelquefois, à sa grande surprise, qu'il avait la voix fausse. Il s'est enfin rendu à l'évidence ; il a réfléchi sur son cas, et voici comment il l'explique. Il a peu d'oreille ; il saisit peut-être les tons avec justesse, mais il est lent à les retenir, et il n'en garde pas longtemps le souvenir précis : son défaut serait d'avoir peu de mémoire musicale. En revanche, son frère retient un air à la première ou à la seconde audition ; n'ayant pas de voix, il siffle à merveille ; c'est un vrai musicien. Un de ses fils a montré fort jeune les mêmes dispositions : il a peu de voix, mais c'est un admirable siffleur. Dès l'âge de huit ans, il jouait avec quelque habileté de petits airs de piano.

Si la nature seule donne la faculté musicale, elle ne se développe jamais sans le secours d'un maître ou sans un exemple à imiter. La précocité des grands musiciens a toujours tenu du prodige. Dès l'âge de sept ou huit ans, ils ravissent par leur jeu supérieur ; bientôt ils dirigent des orchestres, ils composent. Mais n'oublions pas qu'ils ont rencontré autour d'eux des pères qui leur ont enseigné, ou des protecteurs qui leur ont fourni les moyens d'apprendre les premiers secrets de leur art. Combien de jeunes Verdi sont inutilement tombés en extase en écoutant l'orgue de leur église ou le violon d'un pauvre artiste ambulant !

Combien aussi perdirent le goût et le sentiment de la musique, par la faute de leurs premiers maîtres !

George Sand nous raconte que sa grand'mère,

avec sa voix cassée, et deux ou trois accords qu'elle pouvait donner sur son clavecin, lui fit comprendre la grande musique. « Elle m'enseigna les principes, dit-elle, et si clairement, que cela ne me parut pas la mer à boire. Plus tard, quand j'eus des maîtres, je ne compris plus rien et je me dégoûtai de cette étude, à laquelle je ne me crus pas propre. Mais depuis, j'ai bien compris que c'était la faute des maîtres plus que la mienne, et que si ma grand'mère s'en fût toujours mêlée exclusivement, j'aurais été musicienne, car j'étais bien organisée pour l'être, et je comprends le beau, qui, dans cet art, m'impressionne et me transporte plus que dans tous les autres (1). »

La recherche et l'excitation des aptitudes inférieures, ou si l'on veut, des aptitudes communes, a son importance. A en croire certains penseurs, et naturellement certains artistes, l'élite compterait seule dans l'humanité, car c'est elle qui attire, qui pousse, qui fait avancer la foule. Le progrès, sans doute, est l'œuvre des forts en tout genre, mais non pas leur œuvre exclusive. Ne craignons pas de faire trop grande la part de tout le monde, tout au moins celle d'une large moyenne. Par son origine et son influence, le génie plonge dans les masses ; les talents médiocres le découvrent et le font comprendre aux autres ; de lui à la foule, ils tiennent ininterrompue la chaîne magnétique. Cette démocratique formule de l'art, la plus belle et la plus humaine de toutes celles qu'on a pu imaginer depuis Platon, Diderot l'a contre-signée de son nom, et elle est bonne à

(1) *Histoire de ma vie*, t. II, p. 268.

rappeler à nos délicats. « Vous êtes difficile, et je vois que vous ne faites grâce qu'aux hommes sublimes. — Oui, aux échecs, aux dames, en poésie, en éloquence, en musique, et autres fadaises comme cela. A quoi bon la médiocrité dans ces genres ? — A peu de chose, j'en conviens. Mais c'est qu'il faut qu'il y ait un grand nombre d'hommes qui s'y appliquent, pour faire sortir l'homme de génie : il est un dans la multitude (1). » Le mot de « vile multitude » est donc aussi malséant en langage d'art qu'en langage politique.

Voilà ce qu'on oublie trop souvent, quand on est à juger des aptitudes esthétiques de la femme. Leur précocité même se retourne contre elle. Je demandais à un professeur de musique, un artiste distingué, s'il avait observé quelque différence dans ses élèves des deux sexes. « Une assez grande, me répondit-il. Au premier âge, vers six, sept ou huit ans, les petites filles sont plus dociles, plus attentives, elles font plus de progrès ; les petits garçons, plus dissipés, se dépensent au dehors. Mais, vers l'âge de treize ou quatorze ans, ils se mettent à travailler, et ils dépassent les petites filles, qui ne progressent guère plus. »

Cette précocité, cette supériorité passagère, tiennent peut-être aussi à l'éducation, qui n'est pas la même pour les deux sexes. Les jeunes filles sont plus contenues, plus rassises dans leurs divers travaux. Peut-être les exercices paisibles du « petit art », avec une plus grande facilité d'émotion affective, leur conviennent-ils mieux, ou du moins au début tout d'abord. Demandons-leur, à chaque phase de leur évolution, ce

(1) *Le Neveu de Rameau.*

qu'elles peuvent raisonnablement nous donner. Mais, à chaque instant, tirons parti de toutes leurs aptitudes. Les différences ne sont pas des inégalités ; en tout cas, les deux sexes s'équivalent par leurs moyennes. Ceci accordé, je me soucie fort peu de savoir si la femme est ou n'est pas capable de mettre une élite en balance avec celle de l'homme. Elle ne fera jamais les œuvres d'un Mozart, d'un Weber ou d'un Rossini ? Peut-être la géniale virtuosité d'un Chopin, d'un Paganini ou d'un Listz lui est-elle interdite ? Je n'en sais rien. Mais,dans le génie de l'homme, la plus belle part est à elle : elle inspire les œuvres des maîtres ; elle les fait passer dans son âme et dans sa voix, pour ravir les foules ; plus modestement, mais pas moins utilement, elle les explique avec délicatesse et les traduit avec amour aux générations bercées sur ses genoux. Mon ami Arréat lui-même en conviendrait peut-être (1).

III

Sentiments mêlés au paisir musical. — Les enfants, à peu d'exceptions près, ne comprennent pas grand'chose à la beauté propre de la musique. Le sentiment, du moins, en est bien vague chez les mieux doués. Le sens esthétique ne va pas sans une certaine éducation théorique et pratique : il implique à un assez haut degré le pouvoir de comparer, d'analyser et de combiner, en un mot, les facultés plus ou moins développées qui font le dilettante, l'auditeur intelligent, et non pas seule-

(1) Voir sur l'infériorité esthétique de la femme, sa *psychologie du peintre.*

ment l'auditeur affectif. Ainsi, quand nous voyons un enfant ou un ignorant en extase devant une personne ou un instrument qui chante, il est beaucoup moins charmé par la mélodie elle-même que par le timbre de la voix ou de l'instrument, ou par l'émotion infuse dans la mélodie, ou même par les diverses sensations qui se trouvent accidentellement mêlées à cette impression musicale.

Que de sentiments divers, et fondus pour la conscience de l'enfant dans une seule et grande impression musicale !

Ce que Madame George Sand nous donne pour sa première impression musicale, par exemple, n'est rien moins qu'une impression très complexe. En visite avec sa mère, dans les environs de Paris, elle se trouvait à une fenêtre d'où elle ne pouvait rien voir au-dessus d'elle ; de là, elle entendit un flageolet dont les airs lui parurent admirables. Elle ne perdait pas une note de ce petit instrument, si aigu de près, si doux à distance. « Il me semblait l'entendre dans un rêve. Le ciel était pur et d'un bleu étincelant, et ces délicates mélodies semblaient planer sur les toits, et se perdre dans le ciel même... J'éprouvais d'indicibles jouissances musicales, et j'étais véritablement en extase devant cette fenêtre où, pour la première fois, je comprenais vaguement l'harmonie des choses extérieures, mon âme étant également ravie par la musique et la beauté du ciel (1). »

Dans cette mémorable impression, remarquez le charme du mystère, la poésie d'une musique douce, entendue sans voir la personne qui joue, et cela un

(1) George Sand, *Histoire de ma vie*, t. II, p. 173.

jour de vacance et de fête, sous la coupole du grand ciel bleu souriant. Ajoutez l'expression sentimentale de l'instrument, dont les notes, d'un peu loin, imitent une voix humaine, légère et joyeuse.

Pensez si une telle enfant devait sentir le charme d'une voix douce et pure, joint à l'expression d'une jolie mélodie ? Le caractère, le timbre de la voix fait, en général, sur l'enfant plus d'effet que la mélodie elle-même. Mais, pour les organisations vraiment musicales, comme Hélène, la fusion de ces deux effets peut seule produire le charme complet, le ravissement. Ecoutez ses confidences :

« Fort souvent, le soir, ma mère chantait en causant ou tricotant. Sans avoir jamais solfié, elle chantait d'une voix pure, fort agréablement. C'étaient des querelles de bergers et de bergères, quelques élégies ou ballades du temps de Millevoye, des hymnes guerriers de la Révolution et de l'Empire. Je n'y comprenais pas grand'chose ; mais les airs en étaient simples, faciles, charmants, entraînants, et la voix qui les chantait si douce !

« Mon père aimait à entendre chanter, il sentait vivement la musique, mais il ne pouvait rendre un morceau avec justesse. Un jour, pour me faire plaisir, il chercha à m'apprendre je ne sais quelle chanson qu'il trouvait fort jolie. Je me sauvai : sa grosse voix me fit peur.

« La seconde personne qui m'ait beaucoup charmée et émue par son chant est une couturière fort jolie, du nom de Thérésine, qui logeait chez ma grand'mère. Elle chantait divinement la romance de l'*Eclair* : « *Quand de la nuit l'épais nuage... Sans espérance, mieux vaut mourir!* » Elle disait aussi la

bergère qui va en confesse pour avoir tué son chat, et qui doit recevoir un baiser pour pénitence. Je ne sentais pas la finesse gaillarde de la chanson ; l'air ne me plaisait pas, et je demandais toujours *Sans espérance mieux vaut mourir.* Il y avait là pour moi quelque chose de délicieusement triste.

« De mon jardin, il m'était souvent donné d'entendre une nourrice bercer son enfant avec ces simmots : « *Fermez les yeux.* » L'air était si agréable, se variant à six reprises ! Je me figurais le bébé heureux de fermer les yeux et de s'endormir aux suaves balancements de cette voix.

« Je savais des chansons de toute espèce, que je chantais du matin au soir, quand mes petites affaires d'enfant allaient bien. Aucune d'elles n'avait rien de banal. Si quelques-unes étaient ce qu'on appelle un peu légères, je n'en savais rien. Mais comme, sans être mélancolique, j'étais pourtant sérieuse, et inclinée vers la tendresse, les chansons gaies m'émouvaient presque autant que certaines autres. J'avais une amie que toute musique rendait dissipée et lutine. Moi, c'était le contraire ; lorsqu'on jouait une valse ou une polka, ce n'était pas la tristesse qui s'emparait de moi ; mais la gaieté folâtre glissait vite au transport, et je m'élevais aux réflexions et aux projets salutaires pour ma conduite. J'ai été toujours ainsi, et c'est plus fort que moi : les impressions les plus délicieuses de l'art me ramènent toujours aux choses de la vie, qui me paraissent alors plus douces et plus belles. »

Avez-vous remarqué cette préférence instinctivement accordée aux airs tristes plutôt que gais, ou du moins aux airs enveloppant des paroles demi-sérieu-

ses, aux mélodies sentimentales et aux sujets que nous appellerions poétiques ? C'est que la musique, cet art nécessairement vague, parce qu'il est le plus idéal, le moins imitatif de tous, même lorsqu'elle est l'impression vive d'un sentiment, est loin d'éveiller toujours ou chez tous les auditeurs cette émotion particulière. L'impression qu'elle produit, à un moment donné, dépend surtout des prédispositions spéciales, des habitudes d'esprit, de l'état moral actuel de chacun. Voici deux exemples bons à opposer à ceux qui précèdent.

J'aurais souhaité à Hélène un peu de ce que d'autres enfants ont en excès. Trop d'esprit ou de gaieté mène à la polissonnerie ; trop d'âme et de rêverie à la passion : entre ces deux écueils, il doit être facile à l'éducation de trouver sa voie. Si la musique n'a qu'une médiocre influence morale pour le bien, elle en a une considérable pour le mal : tel refrain obsédant, lambeau des souvenirs d'enfance, est la pire des suggestions, à un moment donné. Mais je crois surtout aux effets de la musique sur l'humeur et le caractère. Les airs entendus de bonne heure et habituellement par un enfant, surtout les airs entendus dans la famille, peuvent avoir une très grande importance pour son bonheur. J'y voudrais, avec la franche et douce gaieté, la pudique fraîcheur des émotions du foyer.

IV

La préférence de l'enfant, même grandelet, pour la musique chantée, montre qu'il n'est guère connaisseur. Même habile sur un instrument, il l'abandonne volontiers pour écouter ou accompagner

un air avec paroles. Il semble qu'une mélodie ou une symphonie pures, si agréables qu'il les trouve, soient encore incomplètes pour lui, laissent quelque chose à désirer. Quelques mots, souvent même les plus insignifiants du monde, lui rendent le sentiment exprimé par les sons plus transparent ; son imagination, qui pourrait au besoin s'en passer, et qui ne les creuse pas, s'en empare avec vivacité. Ses jouissances musicales les plus vives, et de l'effet le plus prolongé, ne le sont qu'à ce prix.

Est-il bien certain que toute seule, et abstraction faite des sensations étrangères qui lui font cortège, la musique puisse peindre des émotions précises, et n'exciter qu'elles ? Peut-être n'y a-t-il pas de notations exactes pour l'amour, la fureur, l héroïsme, la pitié, l'allégresse, la prière, la vénération, l'enthousiasme guerrier, patriotique ou poétique. Et de combien d'inexprimables nuances chacun de ces sentiments n'est-il pas susceptible ! La musique pût-elle, indépendamment des paroles, exprimer des sentiments particuliers, qu'elle ne les exciterait pas nécessairement chez tous les auditeurs ; l'effet produit, comme je l'ai déjà dit, dépend surtout des dispositions habituelles ou actuelles de la sensibilité au moment de l'audition.

Maint connaisseur vous dira, d'ailleurs, que c'est à l'église seulement qu'il a entendu de la musique religieuse : chantée ailleurs, elle aurait eu un autre caractère. Il n'est donc pas indifférent d'entendre habituellement tels ou tels airs dans telles ou telles circonstances déterminées. Il se produit là des associations de sons et de sentiments plus fortes que tous les raisonnements les plus solides. Je ne sais si

les éducateurs français ont encore tiré tout le parti possible de ce rapport intime entre les effets de la musique et le milieu d'exécution.

Le bon exemple leur en est donné depuis longtemps par les Américains. Dans toutes les écoles, « les chants s'exécutent le plus souvent par l'ensemble des enfants, dans la grande salle de réunion dite *chapel* (c'est là qu'on lit la Bible), souvent formée par la disparition rapide, à un signal donné, des cloisons mobiles qui divisaient cette salle en classes séparées (1). » Voilà qui est fort bien imaginé. La musique a son moment et son lieu solennel, où elle est ressentie avec une sorte d'émotion religieuse, en tout cas d'émotion point banale. Je voudrais renchérir sur cette invention vraiment esthétique : ne serait-il pas convenable et facile de débarrasser la classe de tous les objets d'art et de tous les tableaux décoratifs, qui doivent souvent distraire l'attention des enfants, et de les disposer à part, dans la salle des beaux-arts, un *chapel* spécial, le temple du dessin et de la sculpture ? Dans notre époque où les anciennes croyances, qu'on le regrette ou non, s'en vont à la dérive, peut-être faudrait-il réserver une place d'honneur et un asile respecté à l'art, la dernière des religions.

Chaque famille devrait être un petit centre musical, ayant ses traditions pieuses, et son répertoire de temps en temps rafraîchi par quelque nouveauté de choix. La musique d'accompagnement y serait représentée par un piano ou un violon. Les symphonies, expliquées à loisir, exprimeraient pour tous des sentiments très précis. Mais c'est là que la musique

(1) A. Dupaigne, *Dict. pédagogique*, art. *Chant.*

vocale aurait ses plus belles fêtes. Et quel commentaire éloquent des chants patriotiques, la voix d'une mère ou d'un père, toute vibrante d'une émotion grande et sincère ! Les yeux, les lèvres, les gestes, les attitudes d'un homme qui chante, en y croyant, la patrie et la liberté, se font comprendre de tous, à défaut de ses paroles. Le chant instrumental est loin d'avoir une telle puissance.

« Pendant l'expédition d'Egypte, Monge faisait exécuter au Caire, par un grand nombre de musiciens, des mélodies, des marches militaires, et ne produisait aucun effet sur les Musulmans. L'air de Marlborough (d'origine arabe) produisait sur eux l'impression la plus vive (1). »

Des chœurs auraient produit un effet encore plus considérable. Nos chanteurs montagnards, quoique peu musiciens, ont été l'objet de l'ovation universelle, de Paris à Alexandrie. Mais voici une anecdote plus récente et beaucoup et plus signicative : « Un charmant compagnon de voyage que j'avais en Syrie (qu'il me soit permis de le citer, c'était M. Lockroy) avait des succès inouïs de toute sorte dans le Liban, surtout quand il chantait la *Marseillaise*. Ces braves gens comprenaient d'instinct. Partout où ira le Français, la Révolution ira en voyage derrière lui (2). » Et cela, parce que la langue et le tempérament français sont de pure essence sociale, et possèdent au plus haut degré la facilité, la clarté, la chaleur communicative.

(1) *Revue phil.*, déc. 1885, p. 659.

(2) E. Renan, Discours à la réunion de l'*Alliance française*, 2 Février 1888.

V

Il est d'autres qualités, dont notre race est supérieurement douée, mais que l'abus de la musique, surtout d'une certaine musique, pourrait bien diminuer en nous : je veux dire la précision dans les idées et dans l'action. La rêverie elle-même est souvent chez nous de l'action idéale ; nos plus grands poètes sont, avant tout, des hommes de raison. Or les musiciens sont des natures plutôt contemplatives, et la musique, sous peine de se défigurer et de tomber dans des exagérations bizarres, doit conserver quelque chose de vague et d'indéterminé. Elle ne caresse et ne surexcite nos nerfs que pour les endormir ou les irriter. Compositeurs, amateurs, « n'ont souvent, dit Bain, qu'une intelligence fort médiocre. » J'ai connu une jeune fille presque idiote qui tombait en pâmoison quand elle entendait un orgue d'église. Un jour de Noël, à vêpres, elle pleurait en écoutant, comme qui rêve, les yeux au ciel, le *Venite, adoremus*. Elle chantait avec beaucoup d'expression.

L'ivresse charmante de la musique, pour les délicats, son excitation très vive sur les nerfs des femmes et des enfants, ne peuvent qu'engendrer ou accroître la nervosité maladive qui fait parmi nous tant de victimes. L'enfant, surtout, devrait garder le cerveau frais et dispos pour les impressions extérieures, jouir d'un calme et d'une sérénité aussi favorables à sa santé et à son humeur qu'à son développement intellectuel et moral. Ne le secouons pas, ne le fatiguons pas, même avec la musique gaie.

Mais, de grâce, point de musique triste autour de

[illegible] pour rendre l'au-

[illegible] part. Préface.

dition supportable, c'est que toutes les voix se fondent en un ensemble bien homogène, où l'on ne distingue plus telle ou telle voix en particulier. Cette homogénéité s'obtient par la suppression de ce qui distingue trop spécialement la voix de chacun, la suppression de ce que le timbre individuel a de trop saillant. Or, quand les larynx sont distendus par des efforts violents, la fusion des voix est impossible, car il se produit autant de sons à timbre criard qu'il y a de chanteurs ; ces sons n'ont aucune affinité entre eux et affectent désagréablement l'auditeur. Nous ne voulons pas dire qu'il faille constamment appliquer sur les voix une sourdine qui exclurait toute nuance et produirait la monotomie ; loin de là, le piano le plus doux et le forté le plus énergique viendront à l'occasion. Pour obtenir cette fusion mélodieuse des voix, il est nécessaire que *dans le piano comme dans le forté chacun, tout en émettant de beaux sons, règle sa voix de manière à entendre celle des autres exécutants.*

« La rudesse et la dureté du chant résultent quelque fois du peu d'ouverture donné à la bouche. Le peu d'écartement des mâchoires, qu'on observe chèz le plus grand nombre, est dû à l'influence physique du climat, soit à une mauvaise habitude prise durant les leçons. Il est facile de constater que, par une température froide et humide, la mâchoire inférieure se serre convulsivement contre la supérieure et acquiert une rigidité qui ne cède qu'à l'influence de la chaleur et à l'exercice à l'heure des repas. C'est pour cette cause que la plupart des chanteurs des pays froids et humides serrent les dents et produiduisent des sons rauques et gutturaux. Pour combat-

tre cette influence physique et prévenir cette mauvaise habitude, ayez soin que les enfants ne serrent pas les dents en chantant, et, dans les morceaux que vous enseignez par imitation, ouvrez vous-même la bouche convenablement et sans grimacer, afin que *par votre exemple ils acquièrent la bonne habitude.*

« L'écartement des dents varie avec la prononciation des différentes voyelles et de leurs équivalents...

« La mauvaise tenue de la langue est une troisième cause d'émission défectueuse du son. La langue qui ne concourt pas directement à la production du son peut en altérer diversement les qualités. Quand, par une contraction, la langue s'élève au fond du gosier, elle ferme en partie au son le passage par la bouche et lui donne un timbre nasillard ; quand c'est le bout de la langue qui se soulève, le son prend le timbre du bêlement. Pour éviter ces deux défauts également disgracieux, la langue doit rester couchée entre les dents de la mâchoire inférieure et ne se mouvoir que pour produire les articulations ; si elle tend à se soulever, le maître, avec un crayon ou une aiguille à tricoter, l'abaissera et indiquera la position voulue.

« Une quatrième cause de l'exécution défectueuse se trouve dans la mauvaise position du corps. D'ordinaire, les élèves sont assis pendant la leçon de chant ; mieux vaudrait qu'ils fussent debout, se reposant dans les intervalles d'arrêt. Si cela n'est pas possible, il faut qu'étant assis, ils se tiennent droits, la tête haute, la poitrine avancée, les épaules effacées, le bras gauche légèrement appuyé, la main droite libre pour battre la mesure, et qu'ils se gar-

dent surtout d'appuyer la poitrine contre le banc, car, loin de les reposer, cette position gêne le mouvement des poumons.

« La respiration défectueuse nuit beaucoup à la belle exécution. Des auteurs très compétents dans la matière conseillent d'aspirer très-lentement l'air dans les poumons et de le dépenser de même en chantant. La seconde moitié de cette règle est plus facilement applicable que la première, car dans un mouvement rapide le temps pour respirer est très-court. Ce qui importe surtout, c'est qu'on le fasse : 1° sans bruit ; 2° aux temps faibles de la mesure ; 3° durant les silences ; 4° qu'on soit capable de chanter une grande phrase musicale d'une seule haleine. Il faut respirer naturellement, sans effort, de manière à bien remplir d'air la partie inférieure des poumons, sans soulever la partie supérieure de la poitrine. Pour acquérir la faculté de chanter longtemps d'une seule haleine, piano, puis mezzo-forté, puis forté .. »

Nous recommanderons aussi aux maîtres de veiller à l'observation des nuances que les auteurs appliquent à leurs mélodies, pour mieux indiquer les sentiments qu'elles tendent à exprimer.

Voici quelques autres conseils empruntés à M. Dupaigne :

« Ce n'est jamais l'oreille, si l'on n'est pas sourd, c'est l'exercice qui manque.

« Chez les enfants, cet exercice n'est jamais long. Chez les adultes, les organes sont moins souples, mais néanmoins on arrive au but.

« C'est ainsi qu'il est plus difficile d'apprendre à lire à l'âge adulte que dans les premières années de

l'enfance ; mais, de même qu'on réussit à apprendre à lire à tout âge, on peut réussir également à apprendre à chanter. Dans ce cas, on peut se dire que quand on est arrivé à bien prendre l'unisson, on a fait la moitié du chemin. Ceux qui prétendent « n'avoir pas d'oreille » sont simplement ceux qui n'ont pas eu cette première éducation, presque toujours instinctive, et pour laquelle il n'y a pas d'enseignement.

« Quand on commence à faire chanter des enfants, on en entend toujours, dans la masse, qui, timidement, suivent les autres, mais en chantant d'autres sons, essayant de monter et de descendre, arrivant souvent à chanter à peu près l'air ; mais une quarte ou une quinte plus bas. Laissons-les faire ; cela ne durera pas, et, au bout de quelque temps, avec de la bonne volonté et de l'attention, alors surtout qu'on prend les enfants en particulier et qu'on les encourage au lieu de s'en moquer, ils se corrigent peu à peu, et l'on est tout surpris, un beau jour, de voir que leur voix ne jure plus avec celle de leurs camarades. Ils ont fini par acquérir la faculté de chanter à l'unisson des autres, c'est-à-dire de reproduire exactement des sons qu'ils entendent.

« Une seconde difficulté est celle du timbre. Former le timbre de la voix des enfants, c'est un art. Ce n'est plus seulement une question de patience, mais surtout d'expérience. Toutefois, il y a un moyen bien simple de réussir, c'est de profiter des timbres tout formés qu'on a à sa disposition. Dans une masse d'enfants, il y en a toujours qui ont appris à chanter chez eux et qui ont déjà une voix agréable. Il faut

les faire chanter seuls pour servir d'exemple aux autres.

« Il est évident qu'il y a là une difficulté spéciale aux écoles de garçons, qui ne se reproduit pas dans les écoles de filles. Dans les écoles de filles, la maîtresse peut obtenir facilement une bonne qualité en servant de modèle elle-même, si elle a la voix douce et agréable.

« Pour les garçons, c'est différent. Les maîtres chantent une octave plus bas, et la voix d'homme a un tout autre timbre que la voix d'enfant. Il est donc nécessaire d'avoir à côté de soi, autant que possible, un enfant déjà formé ayant un joli timbre, une bonne prononciation, la voix bien juste et surtout bien douce ; on le fait chanter le premier, et on le propose comme exemple à imiter (1).

« La douceur de la voix est une qualité essentielle à obtenir. Presque partout on laisse crier les enfants, surtout les garçons. C'est le fléau de l'enseignement du chant et un des plus grands obstacles à son bon effet pédagogique.

« Il faut que le maître déploie toute sa fermeté pour défendre aux enfants d'employer la *voix de poitrine* dans les notes élevées et même dans les notes moyennes. A partir du sol de la clef, en général, les enfants ne doivent employer que la *voix de tête*. C'est aux environs de cette note ordinairement que le passage d'une voix à l'autre peut être insensible.

(1) Quand les enfants seront partout confiés à des femmes jusqu'à l'âge de neuf ans, cette difficulté sera supprimée. Les petits garçons auront une maîtresse de chant sur laquelle ils règleront leur voix.

« La troisième difficulté est relative au goût, au sentiment, à l'expression, à l'intelligence du chant. Cette qualité, osons le dire, il faut l'avoir soi-même pour la communiquer aux autres. Jusque-là on peut former des enfants qui arriveront à produire des sons, qui sauront peut-être le solfège, mais qui ne sauront pas chanter.

« Pour les habituer à « bien dire » les choses, à sentir, à comprendre ce qu'ils chantent, il faut avoir non seulement du goût, mais un peu de la flamme du véritable artiste. S'il n'est pas toujours nécessaire, ni même quelquefois utile, d'avoir des artistes de profession pour enseigner les enfants, c'est à la condition que l'instituteur sera lui-même artiste ; s'il sent qu'il ne l'est pas assez, qu'il cherche à le devenir davantage. On voit rarement un instituteur ne pas arriver, avec de la persévérance, à dire avec goût, avec art même, ce qu'il lit ou ce qu'il récite ; ce qui n'est pas au fond bien différent ni beaucoup plus difficile que de mettre de l'expression et du cœur à ce qu'on chante. Avec de la bonne volonté et une bonne direction, on peut mettre en fait que tous ceux qui ont pu surmonter les difficultés techniques de la musique, ou presque tous, peuvent y arriver.

« Il n'est pas nécessaire d'avoir « de la voix ». Quand on parle, on a une voix, et il y a toujours moyen de se servir de la voix qu'on a, de manière que le timbre n'en soit pas désagréable. De même, au point de vue du chant, on peut modifier son organe, le réformer au besoin, et l'on arrive à avoir ce que l'on appelle une « voix de compositeur », qui donne au moins l'expression voulue, une voix qui n'a ni la force ni le charme de celle du chanteur de pro-

fession, mais qui peut être suffisante pour l'enseignement.

« Ainsi, l'unisson, le timbre, le goût, voilà les trois difficultés principales que l'on éprouve dans l'enseignement du chant. »

CHAPITRE XIV

Le sentiment de la nature

Au début, comme au terme de son évolution, le sentiment poétique de la nature a pour cause essentielle ce que Fénelon appelait « le plaisir des yeux ». Les physiologistes nous apprennent que les excitations dues à la lumière et aux rayons colorés ont un profond retentissement dans tout l'organisme. Si elles sont fortes, sans être excessives ou douloureuses, elles concourent à des émotions agréables, et se traduisent généralement par un état d'érection des organes, par la fréquence des inspirations, la tension musculaire au moins des membres supérieurs, et la projection du globe de l'œil. On constate dans ces divers phénomènes, résultant d'une circulation encéphalique plus active, les modifications organiques et les attitudes extérieures qui caractérisent tout à la fois l'attention, l'admiration et la joie exubérante. Le plaisir de la vue, que procure le contact immédiat de la nature, suffirait donc à lui seul, et abstraction faite des plaisirs des autres sens, pour expliquer l'émotion toute particulière que le jeune enfant, et aussi l'animal, éprouvent en présence des objets naturels.

Il y d'abord, dans la nature conçue par nous, les perceptions et les émotions qu'elle doit nécessairement suggérer à l'homme, et jusqu'à un certain point à l'animal ; c'est là le fond primitif et éternel, qui peut

recevoir une infinité de broderies et d'arabesques individuelles. Dire qu'il n'y a dans la nature que ce que nous y mettons, ce n'est pas exprimer une vérité philosophique, mais une vérité littéraire, une demi-vérité. Nous la voyons d'abord et toujours telle qu'elle est, dans ses lignes et ses couleurs fondamentales ; mais elle nous apparaît à travers un merveilleux réseau de perceptions et de conceptions de toute espèce et de toute date, et d'émotions de tout ordre, sympathiques, utilitaires et morales. Il faut être artiste ou penseur pour savoir dégager à propos l'idée pure, l'idée esthétique (qui n'est, à tout prendre, qu'un aspect de l'idée scientifique) de tous ces éléments fondus avec elle, qui l'accompagnent dans son évolution, et qui l'aident même à se former.

Que trouve, ou que met un jeune enfant dans la nature ? En premier lieu, des analogies et des comparaisons sans nombre. d'où se dégagent par la suite les conceptions plus ou moins parfaites de proportion, d'harmonie, d'unité, de vérité d'expression. Il voit toutes choses en petit, en particulier ; il exprime tout haut, avec surprise ou émotion, ce qu'il remarque au passage : « Cet arbre est vert, grand, joli, il l'est plus ou moins que tel autre, soit présent, soit imaginé. Ce caillou est blanc comme du lait. Cette fleur sent le miel. » En un mot, des souvenirs de couleurs, de formes, de sons, de perceptions thermiques, tactiles et musculaires, que lui suggèrent tous les objets naturels. Plus tard, il les appliquera sans le savoir ; mais il sera plus ou moins capable de les considérer à part dans un objet, d'en faire des objets d'imagination, et d'en jouir comme d'un jeu.

Au point de vue intellectuel et au point de vue

émotionnel, le sentiment de la nature est, en somme, très limité chez un jeune enfant. Le *beau* uni au *bon* s'y confond pour lui, s'y évanouit la plupart du temps. Il est trop avide de sensations utiles à son développement d'ensemble, il est trop oublieux du passé, il a trop peu de temps à lui, pour s'arrêter à l'impression séparée du beau, pour jouir de son idéal, pour rêver éveillé. La grande quantité d'impressions variées, souvent nouvelles, qui l'assiègent à chaque instant, est pour lui une cause de distraction, et surtout de fatigue ; ce qu'il voit, il ne le regarde pas, surtout il ne cherche pas à le comprendre. Presque tout entier à la minute fugitive, à l'endroit présent, à des souvenirs récents, peu enchaînés et mal généralisés, il ne voit pas dans leur ensemble, et à leur vrai point de vue, les tableaux qui s'offrent à ses yeux.

Les souvenirs d'enfance qu'Hélène a bien voulu me communiquer, rapprochés de quelques confidences déjà faites au public par des personnes illustres, nous feront voir le sentiment de la nature à une phase ultérieure de son développement. Leur lecture sera, je le crois, par elle-même, assez suggestive, pour qu'il ne me soit pas utile d'y ajouter beaucoup de considérations pédagogiques.

« Je crois avoir vécu en aveugle pendant les cinq premières années de ma vie, au milieu des belles choses que l'univers étale à nos yeux. Je ne savais rien des fleurs, si ce n'est qu'elles ont des couleurs variées, et qu'elles sentent bon. Elles représentaient surtout pour moi un jeu des fillettes de mon pays. Une fleur était une chose bonne à froisser dans les doigts, pour l'effeuiller ensuite dans les airs. « Voulez-vous aller au ciel ? Les anges viennent vous cher-

cher. » Et toute une envolée de pétales multicolores retombaient en douce pluie sur nos épaules. Je savais aussi qu'il y a des fleurs faciles à aborder, mais qu'il faut se garder du piquant chardon, de l'ortie hypocrite, et ne pas goûter la languette blanche ou les fruits rouges de l'arun à la feuille de lance. De plus, je savais les rivières perfides et trompeuses, et les bois sombres peuplés de loups et de bêtes malfaisantes...

« A cinq ans, je commençai à aller en classe, et mes yeux se dessillèrent, en même temps que mes oreilles s'ouvraient davantage. J'aimais entendre chanter, pour les sons et les cadences agréables en elles-mêmes, et pour les paroles, dont je ne demandais pas l'explication, mais que je comprenais à ma manière. Je connaissais de réputation le rossignol, dont le nom était mêlé à quelques-unes des romances champêtres dont nous régalait ma mère. Mon goût, à l'école, se prononça bien vite pour les poésies que nous récitions tous les jours, et où il était question du rossignol, ce chantre de la nuit, des linottes joyeuses, des bois, des plaisirs et des travaux des champs. Mon imagination surexcitée personnifiait tout. Les nuages dans l'espace étaient les âmes des morts qui s'intéressaient à nous du haut des cieux ; je les suivais des yeux, je leur voyais des formes d'animaux ou de personnes ; ils s'allongeaient, s'embrouillaient ensemble, et me laissaient rêveuse, quand ils étaient dissipés. Ne m'avait-on pas dit qu'en regardant bien, on pouvait apercevoir dans la lune un homme et sa femme, punis et emportés là vivants, pour avoir coupé du bois le dimanche ? *L'étoile du marin* m'avait donné à entendre que le destin y avait

placé la mienne aussi, et je l'y cherchais naïvement pour la consulter et lui obéir.

« Nous allions nous promener en famille fort souvent dans la campagne, et loin des foules. Mon père nous menait de préférence dans une propriété magnifiquement entretenue, dont le maître vivait à Paris. Le public, un peu choisi et discret, avait toute liberté de circuler dans le parc et les charmilles. Les jeudis, nous étions presque toujours seuls dans ce vaste enclos. Le seul ennui que nous y éprouvions venait du grand chien qui aboyait en fuyant devant nous, et que mon père savait écarter en le menaçant sans lui faire de mal. J'ai rêvé souvent que ce chien me déchirait et m'emportait dans le buisson, « sans autre forme de procès ». Mais heureusement ce ne fut jamais qu'un songe.

Nous étions si heureux dans ce coin de terre plus à nous qu'à son maître, véritable Paradis qui changeait de décor en toutes saisons, et presque à chaque moment du jour ! Les charmilles étaient si ombreuses, et le bosquet si frais contre les ardeurs du soleil ! Que de fleurs, que d'oiseaux, que de papillons ! L'étang, aux grands nénuphars entourés de joncs élancés, nous attirait aussi par les jeux incessants et les poursuites des petits insectes aquatiques. Nous y regardions, avec un léger mouvement d'horreur, la salamandre traîner dans la vase son ventre de lézard bariolé de gris, de jaune et d'orange.

« On faisait des collections de papillons, comme on en fit plus tard de coléoptéres et de plantes. Mon frère aîné était un ardent naturaliste, depuis l'âge de huit ou neuf ans. Il avait tout jeune avisé une famille d'araignées qu'il nourrissait et observait ; un peu

[illegible] elle se ratta-
chait [illegible] une chrysalide [illegible] de ses yeux [illegible] ou un [illegible] plus trop [illegible]er une voca-
tion [illegible] aimait mieux voir les [illegible] en futur poète. [illegible] fugitive. Je me sou-
viens très bien qu'il avait une peur énorme des ser-
pents, en ayant une fois [illegible] un qui dormait au soleil [illegible], soit [illegible] naturelle, soit défaut de rancune contre les méchants eux-mêmes, je ne lui ai jamais vu, ni alors ni plus tard, la moindre velléité de tuer un reptile à coups de houssine. De mon côté, j'étais toujours à l'affût des mouches à mille couleurs, miroitantes et chatoyantes, des macoubas et des araignées à l'odeur de musc. Mais les fleurs ! j'aurais voulu en avoir des brassées, et les serrer contre mon cœur. Chaque fois, j'en dénichais de nouvelles : et il me semblait que ce serait comme cela toute la vie, que je ne reverrais jamais les mêmes fleurs : c'est bien presque cela, en effet, chaque rose a sa physionomie bien à elle, ses nuances propres. Je voyais des fleurs partout. J'étais désolée qu'il n'y eût pas des chats et des chiens bleus et roses.

« De temps à autre, mon père parlait à mes frères des objets de leurs études, et il me souvient qu'un jour il leur faisait admirer une application d'un beau vers de Virgile qui finissait ainsi : « Zephyrisque motantibus umbras. » J'ai retenu le vers, j'ai su depuis ce qu'il voulait dire, et je l'ai admiré à mon tour. Ma mère, très sensible, très compatissante aux

souffrants, aux faibles et aux déshérités, nous apprenait à comprendre avec le cœur les choses de la nature. Nous avions des chiens malheureux qui connaissaient notre porte. L'hiver, à nos fenêtres, ma mère ne manquait jamais d'émietter du pain ou de faire de la pâte aux oiseaux.

« Nous recueillions et nous ruminions ainsi de bonne heure des impressions que beaucoup d'autres enfants, très intelligents et très aimants, ne soupçonnaient même pas. La fleur la plus modeste devenait notre protégée ; nous étions reconnaissants à la mousse des arbres d'être lisse et molle à nos doigts, aux chanterelles des souches cachées sous les feuilles mortes d'exhaler pour nous une odeur fraîche et sauvage. Nous n'eussions pas de sang-froid vu quelque autre enfant s'amuser à faire souffrir un hanneton ou une mouche. Et pourtant combien de fois il nous a fallu voir cela ! Nous aimions voir nos mouches (tout enfant je croyais que chaque maison avait ses mouches) se frotter les pattes sur les feuilles de nos livres, et s'avancer, allongeant leurs trompes, dans la jatte de lait, trop heureux de lui avoir tendu à temps une planche de salut : la pointe d'un couteau ou le bout de notre doigt.

« Je voulus entraîner parfois des amies de mon âge, ou même un peu plus âgées, à nos fêtes champêtres ; mais je parlais en vain. Je leur appliquais en riant, et elles ne s'en blessaient point, le mot du psalmiste : « Aures habent, etc., oculos habent... etc. » Ce n'était pas notre science, ou notre tournure naturelle d'esprit qui nous rendait si différents d'elles, tandis qu'elles ressemblaient elles-mêmes à leurs frères insouciants et étourdis. Seulement nos parents,

peu faits pour les plaisirs mondains, amis de la lecture et du silence, et, chose importante, originaires d'un autre pays, qu'ils avaient quitté non sans regret, nous habituaient à ressentir ces impressions, sans parti pris, naïvement, comme ils les éprouvaient eux-mêmes. Mes compagnes, filles de petits propriétaires ayant maisonnette en ville et métairie à la campagne, étaient de ces sortes de gens qui, ainsi que tant de paysans, ainsi que les sauvages, ont la nostalgie de leur pays natal quand ils en sont sortis, et s'y trouvent heureux, quand ils l'habitent, pour tout autre chose que pour ses charmes esthétiques.

« Quand la lecture et les leçons eurent un peu agrandi le cercle de mes connaissances, les scènes de la nature se firent bien plus belles à mes yeux. J'y mêlais naïvement des souvenirs de l'histoire sainte. Il me semblait voir, dans les joncs du grand étang, le petit Moïse, que la fille du roi d'Egypte vint si heureusement sauver. La vue des paysans dans les champs me rappelait la touchante histoire de Joseph et les bontés de la douce Ruth.

« Peu à peu je devinais la mystérieuse émotion que m'inspirent aujourd'hui la vaste étendue, les lointains horizons. On nous menait souvent à une demi-lune au-dessous de laquelle se déroulait un magnifique panorama. Au bas d'une descente échevelée d'arbres verts de toutes nuances, et que l'on entendait peuplés d'oiseaux, serpentait la grande route, que coupait un pont sur l'Adour. On entendait le bruit d'une chute d'eau, qui avait l'air d'avancer et de s'éloigner, des bruits de cognée et de hache, et quelquefois aussi des coups de fusil qui me serraient le cœur. Au bord de l'Adour s'étendait un gai vil-

lage, dont plusieurs maisons se balançaient dans l'eau, renversées ; la sonnerie de son clocher argentin animait le paysage à toute heure ; ce tableau charmant avait pour fond, au nord, la ligne sombre et sévère de pignadas de la lande, qui commençait à s'apercevoir.

« Je plaçais là, et dans un petit château attenant à notre parc, que je fus admise à visiter vers l'âge de huit ans, toutes les histoires, quelquefois embellies et surtout prolongées par moi, que je lisais dans les livres. Là aussi, je faisais vivre en famille, et quelquefois mourir, hélàs ! en pleurant, mes amis et connaissances ; les chats n'étaient pas oubliés. J'ai su depuis qu'on appelle cela rêver. J'ai appris en même temps que si rêver n'est pas mal faire, cela peut y conduire. « Ne laissez par rêver vos filles, dit Fénelon, occupez-les à des réalités ; si vous n'avez rien « à leur faire faire, jetez des épingles et qu'elles les « ramassent. » Allons donc ! le bon évêque, ingrat à son insu, calomnie la folle du logis. Est-elle donc si folle que cela, même chez les jeunes filles ? L'imagination et le sentiment ne peuvent-ils pas vivre en bonne amitié avec la raison ? Que d'exemples nous prouveraient le contraire ! J'avais un corps et une âme, des sens et un esprit : je donnais à chacun sa pâture, et aucun d'eux ne s'en plaignait. Oh ! les heureux moments de rêverie, quand j'étais seule dans un coin sous les arbres, ou à ma petite fenêtre donnant sur des jardins !

« La lecture ne suffit pas, même chez les enfants les plus intelligents et les plus sensibles, pour développer le sentiment de la nature, si on ne leur apprend pas à l'aimer pour elle-même, si on ne la leur

montre ou si on ne leur en parle qu'en propriétaire et en marchand.

« Je crois pouvoir rapporter à ma onzième année le souvenir d'une bien ravissante matinée. Une de mes petites amies m'avait prêté un livre que je trouvais fort amusant. Je n'avais pu le finir avant d'aller me coucher. Peut-être la préoccupation de l'achever me réveilla-t-elle vers trois heures du matin. Nous étions au mois de juillet, par un temps splendide. Doucement, je me lève, et, à moitié couverte, j'ouvre la fenêtre de ma chambre qui donnait sur plusieurs jolis jardins. J'essayai de lire à la douteuse clarté de l'aube ; mais j'étais à chaque instant obligée d'interrompre ma lecture pour regarder ce qui se passait autour de moi. Les coqs s'étaient mis à chanter et à battre des ailes ; les hirondelles gazouillaient sur les toits voisins ; les pigeons s'élançaient, à grand bruit, de toutes les maisons. Insensiblement chaque chose prenait une forme moins vaporeuse. Un haut belvedère à balcon de fer, surmonté d'une boule de cuivre, devenait peu à peu étincelant. Une étoile, d'abord splendide, se mit à pâlir et se fondit bientôt dans la clarté du ciel. Les arbres et les fleurs m'envoyaient leurs plus suaves parfums. Entre cinq et six heures, la nature avait fait sa toilette matinale, pour recevoir l'homme, et ce fut alors un branle-bas général, comme si l'on se fût donné le mot. Mais la scène changea avec désavantage. Les jalousies, les portes s'ouvraient avec bruit. Les bonnes criaient après les bêtes et faisaient grincer les poulies des puits ; des gens s'interpellaient dans les jardins. Je fermai ma fenêtre, emportant dans ma tête ce délicieux réveil de la nature. Ce jour-là, j'avais lu dans le grand livre

ouvert à tous, avec plus d'intérêt que dans le petit conte qui s'oublia dans ma main.

« Vers ce temps-là, maman me permit d'aller avec une dame à la procession des Rogations. Je n'avais pas l'idée d'une fête aussi charmante, et j'y goutai un profond plaisir. Nous marchions dans des sentiers bordés de haies en fleurs, nous nous arrêtions à des croix simplement décorées de fleurs des champs. On chantait ; on me dit que l'on demandait à Dieu de bénir les fruits de la terre. Cette matinée resta gravée si bien dans mon esprit que, plus tard, en classe, ayant à traiter un devoir sur les Rogations, je m'en tirai à mon grand honneur. J'ai su depuis que Chateaubriand m'avait devancée, et de beaucoup dépassée, en écrivant sur le même sujet.

« Ce qui me charmait aussi dans mon enfance, c'étaient les préludes de la Saint-Jean. On faisait partout des feux de joies, où l'on jetait des plantes propres à conjurer les maléfices. Avec des herbes semblables, des branches de fenouil et de la moelle de sureau, on tressait de jolies croix ; on les clouait, bénites, au-dessus des portes extérieures des maisons. Je ne manquais jamais, ce jour-là, de faire un tour de ville, pour voir quelles étaient les croix les plus belles. Les gens en deuil ne mettaient pas de croix ; quelques-uns cependant en collaient une en papier sur laquelle était dessinée tout en noir une croix de Malte.

« Ma mère nous racontait qu'à T... il était d'usage, autrefois, quand il faisait beau, de ne point se coucher du tout la nuit de Saint-Jean. On la passait à se promener ; on courait aux feux que les villages voisins allumaient sans parcimonie. Ces fêtes primitives et pastorales faisaient aimer la nature et rem-

plissaient les cœurs de souvenirs doux et poétiques. »

Soumettons à une brève analyse ces impressions d'enfant, qui ont dû compter parmi les plus mémorables dans l'évolution esthétique de notre aimable confidente.

Héléne nous dit avoir vécu en aveugle, pendant ses quatre ou cinq premières années. C'est une erreur. Que savait-elle des fleurs ? Peu de chose ; c'est qu'elles ont des couleurs variées et qu'elles sentent bon, qu'il en est d'inoffensives et de dangereuses. Elle voyait ou sentait cela, d'instinct, comme un jeune animal. Mais n'était-ce rien, du moment qu'elle pouvait le dire et y penser, s'y intéresser, les admirer, les aimer? Et n'était-ce rien que ce futile (futile pour nous) et charmant symbolisme des fleurs envoyées au ciel et retombant, pour venir chercher l'enfant, comme une nuée de petits anges ?

Hélène oublie aussi en ce moment (nous le verrons plus loin) que, depuis longtemps déjà, la douce voix de sa mère lui avait dit mainte chanson où il s'agissait de bergers et de bergères, de coudriers, d'ombrages, de prairies émaillées de fleurs, de moutons charmants, d'oiseaux jolis, de mille scènes animant et égayant la nature emplie d'êtres aimables et aimants. Et les belles histoires commentées par sa mère, les récits même de la Bible transformés en réalités si vraies, que l'enfant accompagnait par la pensée Rébecca à la fontaine, et s'éprenait d'amour pour Rachel ! Les hommes, les êtres naturels, le ciel, la terre, les eaux, la mer, tout cela passait déjà, brillant, harmonieux, embelli, idéalisé, dans sa petite tête en travail. C'est à l'école, s'imagine-t-elle, que ses yeux et ses oreilles s'ouvrirent sur la nature. Di-

sons plutôt que les impressions de l'école, relatives à ces poétiques sujets, n'auraient été ni aussi vives ni aussi profondes, si les récits et les chansons de sa mère ne les avaient pas pénétrées de leurs pures et sympathiques influences.

Le facteur le plus important du sentiment esthétique, c'est la sympathie. Hèlène le dit fort bien elle-même : les choses de la nature se comprennent aussi avec le cœur. L'intérêt humain, voilà la racine et voilà la fleur de l'observation. Hélène et ses frères furent très bien partagés sous ce rapport : des promenades fréquentes dans un parc presque à eux, sous les yeux d'un père intelligent et d'une mère charitable aux animaux. Peut-être leur aurais-je souhaité, en outre, quelques leçons d'histoire naturelle qui leur auraient appris à observer les choses en détail et à ne pas se contenter d'une superficielle connaissance. Cela n'aurait aucunement fait tort à cette heureuse sympathie d'imagination, par laquelle tout vit, se transforme, devient matière à découvertes et à surprises, à naïves admirations, à effusions tendres ou joyeuses. Sous l'influence de ce précieux sentiment, les fleurs auraient encore semblé naître sous les pas de l'enfant, les insectes, les papillons et les animalcules de toute sorte surgir d'un fond de vie inépuisable et mystérieux. « Les fleurs ! j'aurais voulu en avoir des brassées, et les serrer contre mon cœur. Chaque fois j'en dénichais de nouvelles, et il me semblait que ce serait comme cela toute la vie... Je voyais des fleurs partout. J'étais désolée qu'il n'y eût pas des chats et des chiens bleus et roses. » Voilà qui est bien enfant, et peut-être surtout bien jeune fille ; mais c'est d'un enfant sympathique.

Peut-être la sympathie affective se développe-t-elle plutôt chez les jeunes filles, en vertu de leur organisation particulière ; peut-être aussi les différences du régime et de l'éducation auxquels on soumet de bonne heure les deux sexes sont-ils pour quelque chose dans cette précocité. Il est des garçons tout jeunes qui s'intéressent fort aux animaux : tel fut Bernardin de Saint-Pierre. Son père l'avait amené à Rouen, vers l'âge de six ans, et, admirant les tours de la cathédrale, s'écriait : « Comme elles montent haut ! » L'enfant ajouta : « Oui, elles volent bien haut. » Il n'avait vu que les hirondelles voltigeant au-dessus des tours. Chacun trouvera de pareils exemples autour de soi : sur vingt petits garçons il y en a au moins un qui, par le fait de l'hérédité ou par le fait de l'éducation première, est un enfant rêveur ou sensible, ce qui est tout un.

L'hérédité ne suffit peut-être pas à expliquer cette sympathie délicate, et comme esthétique, pour les êtres vivants, dont Hélène et sa sœur, et ses frères, à un moindre degré, faisaient preuve dès l'âge le plus tendre.

Résumons. De huit à dix ans, l'enfant a commencé d'observer avec intérêt beaucoup d'objets particuliers et de détails caractéristiques, pour les retrouver, les soupçonner et les admirer réunis dans un ensemble. Il n'en est plus, en général, à cette incapacité d'analyse qui est une sorte de myopie intellectuelle. On raconte d'Arago, dont la vue était fort courte, qu'à l'âge de dix-huit ou vingt ans, ayant mis par hasard des lunettes, il fut saisi d'une émotion inconnue jusque-là, en voyant le nombre infini des feuilles d'un arbre voisin et les menus détails de

leur structure. Je connais beaucoup d'enfants de huit ans qui ne sont déjà plus myopes de cette façon-là. En effet, la sympathie, aidée par les causeries, les récits, les chansons de la maison et les chants de l'école, par la lecture, et aussi par les premières notions d'histoire naturelle, les ont mis en goût et en mesure d'observer.

Leur observation, hâtons-nous de le dire, ne s'attache encore qu'aux traits les plus saillants. C'est œuvre de raffiné, plaisir de dilettante, que d'inventorier les mille impressions d'un paysage, et de réduire en ses éléments premiers, l'émotion qu'on y éprouve. L'esthéticien, le naturaliste, sont eux-mêmes obligés de se refaire petits enfants, pour goûter la nature. Quand ils ressentent pleinement et franchement ce plaisir de communier par tous les sens à la fois avec elle, ils oublient les mille aspects sous lesquels ils la connaissent, pour n'en considérer qu'un très petit nombre, et s'en émouvoir avec la demi-inconscience de l'ignorant. Je crois même que nos descripteurs à outrance, quand il leur arrive de s'oublier à redevenir hommes en présence de la nature, en jouissent d'une bien autre façon qu'ils ne la décrivent ensuite dans leurs formules de convention. Une petite fille de dix ans, très intelligente, ne savait pas me donner une idée du village où elle passait la plus grande partie de chaque été. Je suis sûr qu'à dix-huit ou vingt ans, ayant appris l'art d'écrire et de décrire, et laissant aller sa plume à la seule inspiration des souvenirs, elle m'aurait donné en quelques traits fidèles, les raisons qu'elle avait eues autrefois de se plaire dans ce village. Jamais je n'ai pu faire admirer à un enfant de douze ans la légèreté aérienne

et l'attitude mélancolique d'un beau saule penché au bord d'un étang. Cette allégorie réalisée dans la nature, ne répondait à rien dans son expérience humaine. Il s'en moquait bien. Quand je lui ai dit que les poètes comparaient ces minces branches inclinées à une chevelure défaite, il s'est mis à rire d'un air narquois. Sa sœur, âgée de neuf ans, qui se trouvait là, a souri d'un air fin et demi-sérieux, s'intéressant peut-être à l'analogie, parce qu'elle rappelle un détail de toilette. En tout cas, elle était mieux préparée par ses expériences habituelles à saisir quelque chose de cette comparaison poétique.

Ce n'est pas à dire pour cela que l'enfant, stimulé par la sympathie, n'observe beaucoup de faits aussi bien que les grandes personnes. Seulement, il se contente de les noter sans les disséquer, quelque peu supérieur en cela à nos poètes byzantins. « Au bord de l'Adour, nous dit Hélène, s'étendait un gai village, dont plusieurs maisons se balançaient dans l'eau, renversées » ; « ce tableau charmant avait pour fond au nord la ligne sombre et sévère des pignadas de la lande, qui commençait à s'apercevoir » ; et ailleurs : « un haut belvédère à balcon de fer surmonté d'une boule de cuivre, devenait peu à peu étincelant » : n'est-ce pas là de l'observation exacte et même scrupuleuse ? Et cela ne suffit-il pas ? Les grands maîtres de tous les temps ne sentent pas autrement ; et cette simple et vraie perception de la nature naît sans effort sous la plume de la jeune fille, et sans doute aussi du garçon qui n'a pas appris la manière savante, conventionnelle de sentir et de voir.

Chez l'enfant, en général, et peut-être plus parti-

culièrement chez la jeune fille, quand on la laisse s'élever presque seule, l'élément intellectuel du sentiment de la nature est de beaucoup inférieur à l'élément émotionnel. Nous avons vu qu'Hélène décrit parfois avec autant de finesse que d'exactitude, et que les conceptions d'ensemble, les petits tableaux indiqués en quelques traits lui sont familiers. Mais c'est que tout cela est vivant, charmant, sympathique. Et, du reste, elle ne cherche pas toutes les raisons qu'elle peut avoir de savourer sa jouissance ; une seule lui suffit, et elle est excellente. Elle n'épuise pas la coupe d'ambroisie, pour en sentir le vide ; elle l'effleure des lèvres, et la voilà heureuse.

A l'esprit, pour y voir clair, au cœur, pour jouir sûrement, il faut une qualité de plus en plus rare chez nos poètes et nos écrivains, la simplicité. O la savante et puérile (je ne dis pas enfantine) manie de rechercher les sensations pour elles-mêmes, de les vouloir intenses, exquises, et de n'en estimer que l'expression subtile et même étrange ! Non, les sensations ne sont pas la fin de l'art ; elles n'en sont que l'occasion et la matière. Ce qui est beau, ce qui est bon, ce qui est sain, ce sont les images éclatantes, gracieuses, variées, mais simples et sereines ; et surtout les associations d'idées et de sentiments qui viennent tout naturellement, G. Sand aurait dit tout bêtement, à la suite. Laissons-nous aller à elles ; ne les arrêtons pas au passage, pour les tourmenter et les retourner, à seule fin d'en grossir l'effet. Usons de la rêverie naïve et vaguement crédule qui plaît à certains enfants. Il y a quelque chose qui vaut mieux que d'être un pur artiste, « un paresseux rêveur », à

la façon de Beaudelaire ; c'est d'être une personne humaine, la première venue, faisant sa part de l'œuvre commune, et n'apportant dans la nature grandiose et pacifique, avec ses préoccupations en moins, que les idées et les sentiments de tous les jours.

CHAPITRE XV

La tendance dramatique

Le plaisir dramatique, c'est le plaisir de l'action, ou l'action faite en vue du plaisir. Cette définition très large est parfaitement applicable à l'enfant, dont la vie est presque toute en mouvement et en jeu. Il convient cependant de la restreindre, même à son égard, par des distinctions qu'il ne fait lui-même que très tard, et fait toujours mal ; nous comprendrons mieux ainsi les manifestations souvent indécises de ses facultés esthétiques. Il y a lieu, selon moi, de comprendre, sous la formule générale de plaisir dramatique, les plaisirs qui résultent, pour le jeune enfant du jeu proprement dit, des actions simulant le jeu, des récits, des simulations d'action.

Aucun amusement ne vaut pour lui le jeu proprement dit : il y déploie toutes ses énergies actives, il y exerce coup sur coup ou tout à la fois presque tous ses sens, la vue, l'ouïe, le toucher et le sens musculaire ; cette action est libre et complète, sans aucune arrière-pensée de travail ou de contrainte ; et, de plus, elle met en œuvre, dans toute sa force d'expansion, l'instinct de communauté et de sympathie sociale. C'est là de l'action intense, variée, attrayante au premier chef : c'est là le principe de tout plaisir de tout plaisir dramatique.

*
* *

La plupart des actions que le jeune enfant est admis à faire avec nous ont pour lui ce caractère de jeu très intéressant. La sympathie y joue un rôle essentiel, avec la curiosité à demi satisfaisante, avec ce je ne sais quoi d'inconnu, ce mystère qui pare toutes choses d'un reflet idéal.

*
* *

Les récits comptent parmi les représentations idéales des choses qui intéressent le plus l'enfant. C'est qu'il y a la distance voulue pour mettre son imagination en travail ; de plus, l'action dramatique est toute digérée, en sorte qu'il n'a qu'à écouter pour en suivre tous les détails ; ajoutons-y l'influence de la physionnomie et du geste, surtout de la voix, que le narrateur rend à son gré mystérieuse, éclatante, terrible ou joyeuse.

Le spectacle des yeux ne suffit pas pour produire, même chez le jeune enfant, l'impression dramatique, Il assistera, sans s'effrayer ou s'étonner outre mesure, à des scènes qui provoqueraient chez certains adultes une terreur ou une pitié profonde. A l'âge de six ans, je vis un rassemblement devant une maison ; je suivis quelques personnes qui montaient un escalier sombre ; en haut, dans une petite chambre, une dizaine de personnes entouraient un lit ; j'approche, je regarde entre les vides, et je vois un homme en chemise, immobile, dont on frictionnait et battait le visage et les mains d'un blanc de cire : c'était un pauvre réfugié Polonais qui s'était pendu. Mon émotion ne fut pas bien grande. J'ai vu le même fait se reproduire dans une rue, où un homme, par jalou-

sie d'amour, s'était fracassé la mâchoire d'un coup de revolver. Il était par terre, baigné dans son sang ; tout autour une douzaine de femmes du peuple, dont quelques-unes riaient, et des marmots de tout âge qui regardaient le blessé d'un air simplement curieux, comme ils auraient regardé un animal égorgé. Faites raconter cela par une personne émue, ou mettez-le sur la scène avec des paroles appropriées : dans le premier cas, tous les enfants éprouveront terreur et pitié ; dans le second cas, au moins quelques-uns.

Un spectacle, en effet, n'est pas en lui-même pathétique. La vue de la souffrance, les tressaillements et les sanglots de l'agonie, peuvent causer un certain plaisir à celui qui avait un grand intérêt à la mort de la victime ; ils peuvent ne causer qu'une vague émotion aux cœurs secs ou blasés sur de tels événements. Au théâtre, il faut pouvoir s'abstraire d'une foule de sensations étrangères à l'action représentée, pour en suivre l'idée dans ses diverses phases, pour s'identifier avec le personnage dont la souffrance et le danger nous doivent devenir nôtres en quelque façon ; il faut être bien exercé, bien sensible, pour entrer dans la situation morale dont on ne voit que certains aspects, qui sont à interpréter d'une certaine manière. Ce qui prépare, ce qui surexcite, en la concentrant, l'émotion, ce sont des paroles, et surtout la voix des acteurs. Le facteur essentiel de l'émotion théâtrale, c'est la voix qui traduit la joie ou les douleurs humaines.

*
* *

La simulation des actes les plus ordinaires devient très intéressante pour l'enfant, parce qu'il s'y ratta-

che, outre le charme du mystère, l'idée de libre plaisir. Il peut s'y ajouter aussi, dans les moqueries que l'enfant exécute, le plaisir du contraste, qui est le fondement du comique, et le sentiment d'indépendance momentanée vis-à-vis de personnes dont le respect le tient en contrainte habituelle.

Les libres jeux des enfants de la campagne sont, en général, bien moins dramatisée que ceux des enfants de la ville. On fait parler davantage ceux de la ville, on leur fait raconter, et on leur raconte en les mimant beaucoup plus d'histoires. Ils ont aussi plus de loisir pour jouer, et plus d'occasions pour voir des scènes bonnes à imiter. Quelques grimaces primitives, quelques grossières contrefaçons de ridicules très saillants, les imitations assez exactes des voix de certains animaux domestiques, surtout de quelques oiseaux bons à attirer ainsi au piège, tel est, en général, tout leur talent comique. Il s'en faut qu'ils puissent être comparés aux enfants de la ville pour la malice et la vérité des grimaces, et l'art de contrefaire.

Il entre bien autant de plaisir dramatique sans doute que d'inconsciente coquetterie dans l'imitation très étudiée que certains enfants des deux sexes font de nos manières. Une petite fille de cinq ans aimait à se planter devant les personnes qui parlaient, et semblait prendre un vif plaisir à regarder le jeu de leur physionomie, qu'elle s'essayait ensuite à reproduire. On lui voyait une infinité de tournures et de démarches, presque jamais la sienne. En y regardant bien, on retrouvait celles des gens qui, par quelque chose d'extraordinaire dans leurs allures, avaient excité sa manie imitative.

Les petites filles de bonne maison (et leurs frères, quand ils en ont le temps) copient ordinairement leurs parents dans leurs rapportc avec les serviteurs, les ouvriers et les marchands ; elles parlent à leurs poupées comme on leur parle ; elles imitent avec leurs compagnes les mines d'emprunt et les formules de fausse politesse que les dames échangent dans leurs visites cérémonieuses. Elles saisissent avec sagacité les ridicules de ceux qui les endoctrinent pour leur ennui et pour leur bien. Un maître de sciences abusait de la formule « il est évident » ; un autre ne disait pas vingt mots sans placer un « bref » à la fin de la tirade : une écolière, d'ailleurs fort insignifiante, ne les appelait pas autrement que M. « Il est évident » et M. « Bref. » Ceci est aussi bien d'un garçon que d'une petite fille.

Les différences d'éducation et de sexe d'organisation doivent pourtant se reproduire dans les imitations, de même que dans les jeux des enfants. En général, les garçons s'amusent à jouer à tout autre qu'à la « classe ». C'est la rage des fillettes. J'en ai vu qui passaient tous les jours plusieurs heures à faire l'école avec des amies, ou, à leur défaut, avec les chaises de la maison. Il est d'ailleurs bien rare que là, comme en toutes choses, les fillettes ne dépassent pas le modèle, particulièrement dans les scènes de colère. A la moindre faute commise par une de ces élèves pour rire (fillette ou chaise), ce sont des emportements fabuleux, des bousculades, des tapes à droite et à gauche, pour ne pas faire de jalouses.

*
* *

Les enfants entrent dans l'illusion dramatique avec une facilité incroyable, soit par concession à l'esprit de jeu, soit en vertu de la puissance suggestive des images. Un homme déguisé devient presque pour eux l'homme de son déguisement. Il y a plus : ils se prennent à leur propre feinte. Un enfant de sept ans avait eu la permission de s'affubler d'un vieux paletot de son père ; le visage noirci comme un ramoneur, il courait de la salle à manger à la cuisine, effrayant (pensait-il) tout le monde ; la bonne le mena devant une glace, pour le faire jouir du propre spectacle : l'effet fut immédiat ; il recula effrayé. Ainsi les acteurs collent sur leur propre peau celle d'un personnage imaginaire, qu'ils promènent dans le monde quelquefois sans le savoir.

La mode est bien vieille, et non pas usée de sitôt des petites comédies de famille, entre parents et enfants. Il est si doux de rattraper quelques bribes du beau temps d'autrefois, en partageant les jeux que l'âge et la gravité semblent nous interdire ! Nous faisons ainsi nargue au sérieux de la vie et à sa vertigineuse fuite. Et nos enfants sont si heureux de nous voir aussi enfants, sinon plus enfants qu'eux-mêmes ! Le tout est de savoir se réserver une porte de sortie, dans ce domaine improvisé de la fantaisie et du laisser-aller sans limites, de savoir tout diriger sans en avoir l'air, et se reprendre tout entier, au moment voulu. Si vous saviez les jolies et pouffantes espiègleries que j'ai vu souvent se dérouler entre enfants de tous les âges, enfants de six, douze, quarante, soixante soixante-dix ans, dans les petites clairières gazonnées de mon cher bois de Vincennes ! C'étaient des idylles

comme en auraient joué les patriarches, s'ils avaient su jouer la comédie.

Et les beaux souvenirs historiques, les ravissantes visions : Henri IV galopant le long de son salon du Louvre avec un de ses enfants sur le dos ! le poète Racine faisant l'office de porte-croix dans les processions jouées par ses enfants ! Victor Hugo faisant le lion sous la table, pour amuser une petite fille, et sortant de son trou en rugissant, d'un élan si naturel, qu'il entraîne la nappe et casse tous les verres ! C'est à donner envie d'être père et grand-père, ou regret de ne l'avoir pas été.

III

Je ne crois pas que les enfants, jusqu'à neuf ou dix ans, si bien doués qu'ils soient, puissent comprendre et sentir, sinon dans quelques traits de passion générale ou quelque situation simple, rien de ce qui nous intéresse au théâtre. Je fais exception pour les sujets déjà connus d'eux, par exemple, pour Esther, Athalie, Mérope, ou telle autre pièce, dont ils auront pu apprendre des extraits ou lire quelques scènes.

Les adolescents, en général (et combien d'adultes en cela ! leur ressemblent) ont besoin d'une légère préparation pour suivre sans fatigue, et avec le charme continu de la curiosité satisfaite, les évolutions d'une pièce tout à fait nouvelle pour eux. Mais avec les jeunes enfants, il n'y a pas de préparation qui tienne : les pièces faites pour nous ne sont pas pour eux. Qu'on les porte au théâtre, quand on ne peut pas les

laisser seuls au logis, je n'y fais pas d'objection. Mais une fois là, ce qu'on a de mieux à faire, c'est de les laisser tranquillement dormir. Que ce soient des garçons ou des filles, au théâtre, ils ne voient rien de ce que nous y cherchons : les caractères vrais, les situations naturelles, le sentiment bien rendu, les convenances rigoureusement observées. Ils ne voient que les dehors du drame, ont quelques parties saillantes de cette surface.

Il y a trois ans, dans un collège de jeunes filles, les demoiselles s'étaient ingéniées à imiter Mlle Agar, la grande tragédienne, qu'elles venaient d'entendre. Elles se mirent en train de jouer les *Femmes savantes*, et, certes, Molière n'aurait pas dédaigné cette interprétation de son œuvre. Certaines personnes trouvèrent même que c'était trop bien pour elles. On demanda aux petites filles si elles avaient été contentes. « Oh ! oui ; comme les costumes étaient beaux ! Thérèse avait une bien jolie robe garnie de dentelles ; Léonie, avec sa perruque, ses manchettes, ses souliers rouges, était drôle tout à fait. » Ainsi des autres personnages ; on ne s'était guère intéressé qu'aux costumes et aux poses.

Un préjugé très répandu, et fondé uniquement sur des apparences mal étudiées, c'est, qu'au moins dans nos comédies, il y a beaucoup de choses à la portée du jeune enfant. Il possède, en effet, dit-on, l'instinct inné du comique. Mon Dieu ! ni plus ni moins que celui du tragique. Sans perdre notre temps à discuter, allons aux faits.

Des artistes de passage dans un chef-lieu du Midi donnèrent une représentation pour la jeunesse des écoles. Ils lui servirent des mets variés : le pre-

mier acte du *Misanthrope*, le quatrième acte de *Britannicus*, quelques scènes de l'*Avare*. Comme intermède à ces grandes scènes, identiques pour les costumes à ceux de la Comédie-Française, on déclama des poésies, on récita des monologues spirituels ou amusants. Les jeunes enfants ne comprirent rien au *Misanthrope* et s'ennuyèrent à *Britannicus* ; s'ils applaudirent à l'*Avare*, c'est quand, furieux de la perte de son argent, il s'arrache les cheveux, accuse tout le monde. Harpagon, indiquant du doigt un coin de la salle, puis un autre, demandait si son voleur n'était point là ; alors, de quel entrain le jeune public se mettait de la partie, et répondait, pour rire : « Oui, il est ici ! » Et lorsque, étendu par terre, l'Avare se dit mort et enterré, et, qu'au bout d'un moment, il demande s'il n'y a point là quelqu'un pour le ressusciter et lui rendre son argent, on lui criait avec transport : « Oui ! oui ! »

On prodigua aussi des éloges à un solo de flûte, aux monologues, et à un acte en prose : *On demande des domestiques*.

Il ne faudrait pas croire que l'enfant, qui trouve à rire à nos comédies, entende pour cela le vrai comique. Il y a loin de saisir un ridicule extérieur à saisir le ridicule moral. Les enfants adorent les bouffonneries et les situations grotesques ; les plus exagérées les trouvent prêts à applaudir. Notez, d'ailleurs, que le jeu de l'acteur entre pour beaucoup dans son succès, et ses grimaces, et son rire contagieux. Les mots les plus gros, comme les plus fins, l'enfant en rit, sans les avoir compris. Ils seraient dits en chinois ou en hébreu, qu'il n'en rirait pas moins. Heureusement pour lui, il comprend même à peine les facéties

de Guignol ; sans cela, j'en voudrais un peu au ridicule Guignol de le faire rire.

Oui, malgré les grimaces qu'il sait faire à la justice et aux lois, qu'on me permette de dire son fait à Polichinelle. Je ne lui reprocherai pas son gros sel attique, mais bien sa morale surannée. La force et la ruse priment le droit dans toutes les scènes : le grand Polichinelle n'est jamais vaincu, si ce n'est par quelque crocodile ou le diable en personne. Et toujours les arguments du bâton ! A peine çà et là quelque trait qui ressemble à de la vérité d'observation. Des gens sérieux de mine aiment à aller de temps en temps poser devant Guignol. Heureusement, je le répète, les jeunes enfants n'y comprennent rien autre chose que les gestes burlesques et les sons de voix bizarres, qui les font rire. Puisque ces petites poupées plaisent aux simples et aux enfants, on pourrait s'exercer à les faire mieux parler et se conduire.

De même, quand les enfants se tordent aux bras des bonnes ou à côté de leurs gouvernantes, pendant le jeu des chevaux de bois, la dépense nerveuse du rire n'est rien moins qu'intellectuelle.

IV

Nous venons de voir comment les enfants comprennent les pièces écrites pour les grandes personnes ; voyons comment ils les jouent.

On a abandonné, dans la plupart des maisons d'éducation, les représentations théâtrales, que la vieille université avait longtemps pratiquées, et que les jésuites avaient remises en honneur. Parmi leurs

nombreux inconvénients, elles avaient pourtant quelques bons résultats. « Ce que les jésuites, dit M. Compayré, cherchaient dans leurs exercices dramatiques, ce n'étaient pas seulement une distraction et un appât pour les jeunes gens, c'étaient des leçons de tenue et de bonnes manières. « La tournure, dit « un père jésuite, est souvent la meilleure recom- « mandation. » On peut se convaincre, en lisant certains chapitres du *Ratio docendi et discendi* du P. Jouvency, de l'importance que les pères attachaient à la science des convenances extérieures. Le professeur de rhétorique doit s'occuper des gestes, de la déclamation. Il faut qu'il appelle le maitre de danse à collaborer avec lui. L'élève apprendra à tenir la tête, les pieds, les mains... En un mot, la préoccupation du décorum est grande chez les jésuites, et nous ne saurions les en blâmer absolument. Rien de plus équitable que cette étude souvent négligée du maintien, de la bonne tenue, à condition qu'elle ne tombe pas dans les minuties de l'affectation, et surtout qu'elle ne nuise pas à des études plus sérieuses (1). »

Si les représentations dramatiques pouvaient assurer de tels avantages, il n'aurait été que juste de les conserver. Mais elles avaient aussi « des inconvénients manifestes : perte de temps, excitation excessive au plaisir, encouragement prématuré donné au désir de plaire (2). » Surtout mal dirigés, ces exercices scéniques entraînent à des exagérations singulières, différentes, suivant

(1) G. Compayré, *Hist. crit. des théor. de l'éduc. en France*, t. I, p. 176.
(2) Id., *ibid.*

les tempéraments, et qui passent fort vite des manières aux dispositions intérieures. J'ai connu des maisons d'éducation où l'on permettait aux jeunes gens de jouer des pièces sérieuses et gaies deux ou trois fois l'an. On perdait un temps précieux à des bagatelles qu'il était souvent difficile de rendre avec une vérité relative. Ceux qui ne pouvaient être désignés pour remplir un rôle, et un rôle marquant, étaient dévorés de jalousie, cela va sans dire. Les plus favorisés se grisaient de succès. Presque tous y perdaient l'air simple et naturel. Quelques-uns de ces comédiens en herbe en étaient venus à ne plus savoir marcher ni parler comme tout le monde. Ils incarnaient leurs personnages pour plusieurs mois : les uns tragiques, fiers, compassés, aussi acteurs, aussi faux que possible dans leurs relations avec leurs camarades ; d'autres enfin, d'une gaieté et d'une bouffonnerie forcées et inopportunes, ayant laissé leur sincère bonne humeur d'enfants pour une jovialité d'emprunt et de parade.

Les inconvénients sont encore plus grands pour la sensibilité des jeunes filles, naturellement plus vive, ou davantage affinée par l'éducation. J'en ai vu qui, pour avoir joué une seule fois, étaient déjà des coquettes, des précieuses ridicules, bonnes à croquer par de nouveaux Molières. On sait le lamentable succès d'*Andromaque*, et même d'*Esther* à Saint-Cyr: les petites filles les jouèrent trop bien. Il doit en être de la plupart des petites actrices, comme il en est, en dépit du paradoxe si vrai pourtant de Diderot, des vraies grandes actrices : plus elles entrent dans leurs rôles, plus elles les sentent.

Ce n'est pas seulement dans les rôles tendres que

les petites filles entreraient trop bien, c'est aussi dans les rôles gais. Mme G. Sand nous raconte, avec une grâce infinie, les comédies jouées au couvent par elle et ses camarades. C'était du Molière arrangé de souvenir, et accommodé au lieu et à la circonstance. Toute la communauté fut mise en belle humeur. « La gaieté se communiqua aux caractères les plus concentrés, aux dévotions les plus mélancoliques. » Pourtant cette « gaieté montait tous les jours d'un cran, et les plus roides s'y laissaient entraîner ». Du fou rire on passait aux expiègleries les plus vives, et insensiblement jusqu'à l'idée d'une révolte pour rire (1).

V

Les inconvénients ne sont plus les mêmes quand, au lieu de pièces entières à jouer, on donne aux enfants, soit une scène bien choisie, soit des lambeaux de dialogue à déclamer et à mimer à tour de rôle. Ce sont alors de simples exercices de débit et d'interprétation littéraire, où le sentiment proprement dit a une part des plus restreintes. On n'incarne pas aisément un rôle que d'autres ont rendu ou vont rendre devant vous.

Dans un excellent pensionnat eurent lieu des jeux dramatiques tout aussi innocents. Ils ne donnaient prise ni à la coquetterie, ni à la jalousie, ni à la vaine gloire. Ils mettaient en activité tous les ressorts des énergies morales, à peu près abandonnées

(1) *Histoire de ma vie*, t. III, p. 246-245.

à leur propre direction : on n'y sentait point l'effort du maître qui enlève à l'enfant son naturel et l'esprit d'à-propos. Voici ce que la directrice m'a raconté sur ces pantomimes exécutées par ses élèves.

« Il m'était parfois pénible, et souvent impossible, les dimanches et les jeudis, de garder les jeunes filles constamment sages pendant les longues heures d'oisiveté. Je n'aimais point les voir s'isoler pour converser à voix basse, loin des oreilles des surveillantes. A la fin, celles-ci étaient à bout d'invention de jeux dont on se lassait bientôt. On épuisa vite le goût des charades, des proverbes, des énigmes ; pour passer le temps sans encombre, que faire ? Les élèves, sans secours aucun, nous tirèrent d'embarras. Je ne me mêlais que de loin aux jeux des pensionnaires, et me tenais avec ma sœur et d'autres maîtresses, dans un endroit du jardin peu éloigné du centre de leurs récréations. Les enfants, à cette époque de l'année, ne montaient se coucher qu'à neuf heures, ou plus tard, s'il faisait par trop chaud.

« Un soir deux élèves vinrent nous prier de vouloir bien nous rendre à leur invitation, pour assister à un petit jeu qui allait bien les divertir. Nous nous rendîmes complaisamment à la place qu'elles nous avaient préparée avec toutes sortes de soins délicats : les tabourets des pieds n'avaient même pas été oubliés. Devant nous, à une certaine distance, étaient des bancs pour la moitié des pensionnaires. Quand nous fûmes installées, une grande élève vint nous prier de prêter une bienveillante attention à une représentation mimée d'un souvenir classique. Il fut expressément défendu à celles qui allaient être juges pour le moment, et qui seraient actrices à leur tour, de dire

qu'elles avaient deviné l'énigme, avant d'en avoir vu l'entière exécution.

« On commença.

« Deux jeunes filles, accommodées en servantes, faisaient semblant de dormir profondément, à poings fermés... Au bout d'un moment, un coq chanta, et ce fut si naturellement, que le chant parti de la direction de nos volières me fit croire à un de mes poulets mis en éveil. Alors arriva une vieille, toute grimaçante, et mal vêtue, qui se mit en devoir de réveiller, en les secouant d'importance, les deux filles qui dormaient si bien. Aussitôt debout, elles reprirent leur travail, et la vieille ne leur ménagea pas la besogne. Elles filaient au rouet, qu'elles simulaient parfaitement ; quand la lassitude les gagnait, et qu'elles faisaient mine de vouloir se reposer, soudain la vieille les menaçait de sa canne, et, de la physionomie et de la main, leur faisait des remontrances sévères. La canne surtout était éloquente, et avait le don de les activer au travail. Après cette scène, coupée par un léger repas effectué sans quitter les rouets, nouveau somme. Puis nouveau chant du coq. J'avais compris. La vieille accourt avec la même précipitation que la première fois ; je vis les deux dormeuses faire un poing de menace vers les volières. Quelques instants après, les filles s'étaient éloignées, et l'on entendit comme les cris et les plaintes d'un poulet qui se débat et que l'on égorge. Tout le monde s'écria : « Délicieux ! Charmant ! » Toutes avaient deviné. Je ne peux pas dire avec quel sentiment exquis de tout ce qu'a dit La Fontaine, sa fable de la *Vieille et les deux servantes* avait été rendue.

« Nous félicitâmes de bon cœur les deux servantes

pour leur réveil si bien exprimé, et pour la scène du travail où elles s'étaient montrées si gentiment mutines et rebelles. Et la vieille, avec son jupon détestable, sa coiffe antique faite des feuilles d'un grand cahier, elle avait supérieurement joué une femme avare, irritable, qui ne peut laisser les gens reposer une minute, et court comme un lutin dans toute la demeure. « Le coq ! le coq ! », demanda-t-on de toutes parts. Ces jeunes filles, dont la plupart n'avaient jamais été à aucun théâtre, voulaient voir tous les acteurs pour les complimenter, comme cela se pratique sur les grandes scènes. Le coq était une Lucie, vrai démon, je m'en souviens encore, qui certainement avait dû faire un long apprentissage de la langue des gallinacés, car vous auriez juré avoir affaire à un véritable individu de l'espèce.

« Cette savante troupe, dont quelques membres seulement avaient payé de leur personne. s'assit pendant que l'autre allait préparer la représentation qu'elle avait déjà choisie. La seconde pantomime fut aussi bien exécutée que la première. C'est surtout à mon jugement et à celui de ma sœur que les comédiennes tenaient. Quand elles sentaient que nous avions deviné, elles étaient heureuses, parce qu'elles étaient sûres d'avoir bien traduit le sujet.

« Jamais je n'oublierai cette charmante récréation, que le plus beau clair de lune rendait encore plus féerique. Depuis, tous les soirs qu'il fit beau, et même aux récréations du jour, pour montrer ces jolis jeux aux externes, ce fut le passe-temps de nos pensionnaires. Elles ne s'en lassèrent pas jusqu'à leur départ de vacances. Il y avait des comédiennes d'un si grand mérite, que chaque troupe aurait voulu les

posséder. On leur faisait des avances, on se les arrachait, pour ainsi dire. Mais les surveillantes firent si bien qu'on n'eut à regretter aucun désordre. Notre présence à ces énigmes flattait les comédiennes, et leur donnait du stimulant en même temps que de la retenue.

« Ces énigmes furent toujours si bien rendues que, sauf deux ou trois, nous pûmes, ma sœur et moi, et aussi les élèves, en trouver le mot, malgré la rapidité des mouvements, des gestes et des signes du visage. Si parfois, et ce fut rare, il y eut confusion, je finissais par intervenir, et je conseillais une meilleure interprétation.

« Loin d'en souffrir, le travail de la classe s'en ressentit pour le mieux. Les aspirantes au brevet y gagnèrent de graver dans leur souvenir des faits d'histoire qui leur étaient passés comme inaperçus ; des élèves, qui jusqu'alors avaient été de véritables bibliophobes, se prirent d'un goût passionné pour leurs livres classiques. Elles les connurent à fond, du commencement à la fin, à force d'y chercher des sujets à pantomimes. Tout y passa : l'histoire sainte, l'histoire ancienne, l'histoire romaine, l'histoire de France, n'eurent plus de secrets pour ces enfants. Les plus aimables créations de la mythologie, les fables de La Fontaine, nous montrèrent ce que l'enfant bien dirigé peut en saisir. Peut-être est-ce ma sœur qui, de loin, prépara cette charmante éclosion d'études littéraires, en dressant les toutes petites élèves à dialoguer le *Loup el l'Agneau*. On ne saurait croire ce que ces jeux ont remué d'idées et de souvenirs durant ces deux derniers mois d'année scolaire.

« L'histoire donnait matière à des représenta-

tions aussi faciles à réussir que les fables. Je me rappelle encore avec quelle saisissante vérité on rendit la démence de Charles VI, d'après le récit de M. de Barante. La chevauchée dans la forêt du Mans, à l'aide de perches cachées par les tabliers noirs de classe, nous fit, malgré tout, rire à nous tordre. *Orphée et Eurydice* fut aussi quelque chose de bien gentil.

« Rien ne trouva au dépourvu l'esprit inventif de ces enfants. Quelques-unes, que j'avais fort mal jugées en classe, m'étonnèrent là plus d'une fois. « Je serai donc plus sévère, leur disais-je, puisque « vous n'êtes que paresseuses ; je me ferai plus exi- « geante. » Elles riaient, de se montrer à moi sous un meilleur aspect : c'est ennuyeux de passer pour stupide, quand on manque seulement de courage.

« Ma sœur ne peut se rappeler sans rire le Cerbère imaginé par ces enfants, et qui aboyait de trois gueules réelles, car on avait enfermé dans un seul tablier à manches trois enfants accroupies, en ne laissant sortir que les têtes. C'était réjouissant de les voir, et de les entendre gronder ou hurler. Les autres riaient à se rendre malades.

« Les costumes ne coûtaient pas gros : le tablier de classe, le plus propre et le plus neuf, fut tour à tour manteau royal, pourpre romaine, avec un peu de bonne volonté de notre part, draperie de Jupiter olympien, robe de magistrat, peau d'âne même. Elles faisaient une espèce de tête d'âne avec de la paille : une élève, courbée comme à quatre pattes, était cachée sous le tablier, qui recouvrait aussi la tête de paille ; l'élève la tenait en serrant le tablier pour conserver sa forme à la tête ; deux oreilles se dres-

saient roides au haut de la tête : c'étaient les deux manches du tablier enveloppant deux grandes règles mues par des ficelles. Cette figure, agitée de temps à autre, égayait toujours l'assistance.

« Les petites ne pouvaient guère remplir les grands rôles : leurs études, peu importantes encore, ne s'y prêtaient pas. Mais elles s'offraient complaisamment pour faire nombre, quand il fallait du peuple, des soldats, des pages, du bétail, des chevaux, des animaux divers. Elles ne furent pas déshonorées d'être pourceaux dans l'*Enfant prodigue*, renards dans les prouesses de *Samson* ; vaches maigres et vaches grasses dans les *Songes de Pharaon*. Elles n'étaient pas plus fières d'être officiers royaux, suivantes de princesses. Une même se prêta à être exposée, devant une sorte de feu, rôti qu'on tournait et retournait et arrosait avec sollicitude, et qui devait être servi à un repas homérique.

« Quelquefois les deux troupes devaient se joindre pour n'en former qu'une seule, quand un nombreux cortège était nécessaire. Souvent aussi, les deux troupes fonctionnaient dans une même représentation, quand il s'agissait de batailles. Seulement, on entendait du bruit et quelque tumulte pendant les préparatifs. Les sous-maitresses, qui n'étaient là que pour réprimer les écarts, nous disaient que, dans ces cas-là, il y avait toujours discussion ; personne ne voulait être du parti de la défaite et de la honte. On s'en remettait au hasard pour clore le débat, et, moitié riant, moitié rechignant, on entrait en scène. Mais, au moment d'en venir aux mains, ces jeunes démons y allaient aussi vivement que des gamins. Souvent même, et en dépit de l'histoire, la victoire ne fut pas du

côté où elle devait être : l'aile récalcitrante ne voulait pas être prisonnière, et elle couchait par terre celle qui, par le sort, devait l'y mettre. On avait triché, ce n'était pas bien ; mais on avait ri, et l'on ne pouvait pas décemment recommencer la bataille.

« Voyant l'acharnement avec lequel on dévorait les livres d'étude pour y trouver matière à comédies, je vis le parti que je pourrais tirer de l'action chez l'enfant. J'utilisai ce genre d'amusement pour les chemins de fer, leçon toujours aride et rebutante. Chefs de gare, buffets, les quarts d'heure accordés aux touristes pour admirer certaines particularités, les employés fermant les portières avec leur : « Les voyageurs en voiture, s'il vous plaît ! », rien n'y manquait. Pas même la chaudière, qu'une élève en tête d'une longue file, simulait en levant son sarrau noir au-dessus de sa tête ; comme elles couraient, le vent s'engouffrait dans le tablier et faisait un grand ballon qu'elles appelaient la *chaudière.* Un employé disait toutes les stations du parcours avec les principaux embranchements ; elles répétaient les noms en courant. Toutes, grandes et petites, gagnèrent beaucoup à ce jeu. Pas une élève des premières divisions ne se trouva jamais embarrassée pour faire les voies ferrées au tableau noir devant ses compagnes. Ses cartes lui avaient donné les principaux points de repère pour les villes importantes, et il lui était facile de placer les noms qu'elle possédait si bien, et qu'elle avait appris en se jouant. »

Voilà des exercices que des garçons n'auraient peut-être pas imaginés ni goûtés ; mais ils auraient pu en trouver d'analogues, avec les différences voulues. Répétons que les petites âgées de sept

à dix ans n'y jouaient qu'un rôle très effacé, fort actif cependant à certains moments : elles faisaient peuple, cour, armée. Elles avaient, d'ailleurs, tous les jours, et non moins intéressantes, leurs petites représentations dramatiques dans leurs classes : c'étaient, intelligemment appliquées, les simples et savantes imitations de la méthode appelée phonomimique.

Ces jolis accompagnements de l'exercice de lecture ont une valeur propre, grâce à l'étroit rapport des sons et des gestes avec les sentiments qu'ils expriment. Ils étaient continués pour eux-mêmes, dans cette institution, longtemps après que les fillettes avaient appris à lire. On mimait tout ce qui raisonnablement pouvait l'être, en particulier les fables de La Fontaine et de Florian. C'était plaisir de voir ces gracieux petits corps reproduire tout à la fois les voix et les cris des animaux, les bruits des choses, et, par leurs mouvements appropriés, les aspects et les successions de certains phénomènes habituels, et surtout les sentiments les plus généraux de l'homme. Elles exprimaient l'admiration par les mains ouvertes et élevées à la hauteur du visage ; la colère, par la voix rugissante, les mouvements violents et le battement des pieds sur le sol ; la crainte, par les yeux grands ouverts, la respiration saccadée et le tremblement des membres, etc.

Tout cela était venu et s'était perfectionné par degrés. Les petites filles avaient commencé par imiter avec des gestes, avec de simples gestes, quelques situations concrètes, comme celles qui répondent à ces questions : « Comment fait l'enfant qui voit un bel oiseau ? — Comment fait la petite fille qui voit un méchant chien ? — Que fait le chasseur quand il prend l'oi-

seau ? Quant il est furieux contre son chien ? etc. »

Pas une élève, à l'âge de six ans, qui ne pût satisfaire aux mêmes questions posée d'une manière plus générale : « Comment exprimer l'admiration, la frayeur, la colère, en un mot, les principaux sentiments, ainsi qu'une foule de faits connus de tout le monde ? » C'était là une fort intéressante application de la méthode Frœbel, ou, si l'on veut, de la méthode naturelle, de la méthode conforme à la loi d'évolution.

Que d'avantages à retirer, en plus de l'agrément quotidien, de pareils exercices, régulièrement continués, et perfectionnés dans les années suivantes !

En premier lieu, c'est un art bien rare, et qui serait très précieux, que celui de savoir exactement représenter avec le geste les principaux aspects des choses et les principaux sentiments de notre espèce. « Écrire et parler, dit quelque part Vauvenargues, il n'y a que ces deux moyens d'influence. » Tout le monde aujourd'hui apprend à écrire, et l'apprendra toujours de mieux en mieux ; il serait non moins utile, et beaucoup plus facile à tout le monde, d'apprendre à figurer les choses dont on parle et à peindre les émotions dont on est animé. Cette connaissance entraînerait l'aisance et la grâce des manières, cette précision, cette sobriété, ce bon goût dans les attitudes, qui manquent à tant de personnes instruites, bonnes et même polies.

Cette pratique intelligente de l'*action oratoire*, ainsi mise à la portée de tous, ferait qu'on s'observerait et qu'on observerait mieux autrui. On s'observerait soi-même, pour se dominer, pour adoucir l'expression de certains sentiments, et compléter celle

de certains autres. Cette attention portée, même sans y penser, sur les manifestations de sa propre sensibilité, tournerait d'autant moins à l'ostentation et à l'hypocrisie, qu'on sentirait autour de soi plus de gens habitués à en faire autant. Et qui sait si la tendance, trop encouragée chez les enfants, à se moquer et à contrefaire par malveillance, ne trouverait pas un puissant dérivatif dans ce maniement systématique et esthétique de toutes les facultés d'expression ?

CHAPITRE XVI

La composition littéraire

Jusqu'à huit ou neuf ans, et même au-delà, l'enfant, si on ne le gâte pas d'une rhétorique intempestive, ou si on ne lui donne pas à reproduire, après lecture, des narrations et des descriptions d'un style trop enjolivé, écrit comme il parle, et c'est ce qu'à cet âge il peut faire de mieux. La précision est celle de son langage, la correction aussi ; l'ordre logique des idées ne va pas au-delà de deux ou trois de ces petites phrases dont se compose le style parlé de cet âge. Les épithètes sont le plus souvent naturelles, mais justifiées par une circonstance de temps, de lieu, etc. Le sexe et le caractère s'y montrent à peine. Telle est cette petite ébauche de narration, qui se trouve, avec beaucoup de spécimens du même genre, dans un Rapport bien connu de M. Buisson. Le sujet est indiqué par une image représentant une basse-cour.

« Ce tableau représente une petite fille nourrissant une petite famille de poulets qui sont très affamés et qui ont attendu longtemps leur nourriture. — Et maintenant la petite fille donne aux poulets leur nourriture. — C'est une scène du matin. — C'est en été, parce que les arbres ont revêtu leur verte parure et que l'herbe est verte. Si c'était en

hiver, ces petites êtres mourraient. J'ai écrit cette histoire sans l'aide de personne. »

Cela est un peu sec, mais tout à fait simple et naturel : à peine une tournure d'emprunt fait à un auteur : « Les arbres ont revêtu leur verte parure. » Cet essai littéraire est signé par un petit garçon de sept ans : une fillette du même âge, ou même plus âgée, aurait pu le signer. Voici, en effet, une description de fillette. Le sujet est un retour de promenade par la pluie :

« Ce matin, il y avait beaucoup de soleil. Mais il ne fait plus beau. L'enfant et sa bonne sont sorties pour se promener sur les boulevards, voir ou acheter de beaux objets. Elles n'ont pas vu le temps qui devenait noir, et, pas de parapluie. Les voilà trempées jusqu'aux os. Gare aux rhumes ; car on s'enrhume même en été. » Ma petite amie a huit ans.

A cet âge, les lettres ne sont pas écrites d'un autre style. Même avec des redites, la précision, la brièveté de la description, du récit ou du raisonnement, en sont les caratères dominants. Le petit homme et la petite femme parlent avec plus ou moins de facilité le langage de la famille. On ne s'y met guère en frais de coquetterie. On fait parfois de l'esprit, pour amuser son monde. On exprime des sentiments délicats ou touchants, ordinairement sans y appuyer, parce qu'on les éprouve réellement, ou parce qu'on croit convenable de les montrer ; mais on les éprouve en les montrant.

Voici des plaisanteries qui coulent de source, et qui seraient moins nettes et moins franches, si le petit homme songeait le moins du monde à les bien

dire. On ne s'attend pas à voir un auteur, et on ne le trouve pas non plus.

« Si tante D. n'a pas de robe neuve, la vaniteuse! je parie qu'elle ne se décidera pas à venir. Ma foi! qu'elle vienne en chemise. En famille, cela ne fait rien. Si elle ne veut pas venir en chemise, elle pourra s'habiller avec du papier. On m'a dit que l'on peut faire des vêtements avec du papier. »

Et encore : « Je fais sauter les crêpes aussi bien que tante Chocolat. Je ne les fais jamais tomber. Mais, hier soir, j'en ai fait sauter une qui s'est partagée, c'est-à-dire qu'elle s'est coupée sur le bord de la poêle. »

Il ne faut pas croire, certes, que les garçons aient le privilège exclusif de la plaisanterie par écrit (soit historiette en deux ou trois lignes, soit trait jeté en passant). Mais, de leur côté, les petites filles n'ont pas un don spécial pour exprimer des sentiments, et surtout des sentiments tendres. Je ne dis pas, avec cela, que les petites nuances ne trahissent pas le sexe, tout comme le caractère.

Voici d'abord un fragment très ému d'une lettre écrite par un garçon de huit ans.

« J'ai un grand chagrin. Il y a une dizaine de jours, M. T., en ramassant les devoirs, nous a dit : « Mes petits amis, je vais vous quitter, mais pas défi-« nitivement ; car les bons élèves de primaire A pas-« seront dans ma classe. Je suis nommé à la classe « de huitième B. » Pense comme j'ai été malheureux ! En classe, j'ai retenu mes larmes. Mais en revenant du lycée, je ne me suis pas gêné pour pleurer tant que j'en ai eu besoin. »

Voyez, du même, une petite plaisanterie qui confine à un sentiment très délicat :

« Je voudrais bien aller vous voir à Angoulême. Mais je tiens autant à aller voir les grands parents de la Rochelle. Comment faire? Je crois que j'ai une excellente idée. Je vais me couper en deux morceaux; j'en enverrai un à la Rochelle, et un à Angoulême. Comme cela, je partagerai les deux plaisirs qu'on aura de m'avoir aux deux endroits. Est-ce que cette idée vous convient? »

Une petite de sept ans, très éveillée, et qui écoutait assidûment les causeries entre grandes personnes, était folle d'écrire tout ce qu'elle voyait et entendait. « Maintenant, disait-elle un jour à sa maîtresse de classe, que vais-je faire, car j'ai fini ma copie et ma page, en attendant que mes compagnes aient terminé les leurs? — Tenez, lui dit la maîtresse, vous allez écrire une lettre à ma mère. » L'enfant court à sa place, et se met à écrire de suite, sans chercher des idées; on voyait à sa figure rayonnante combien elle était heureuse d'exécuter un pareil travail. Voici la lettre :

« Bonjour, madame, je suis bien contente qu'on m'ait permis de vous écrire. Je voulais le faire depuis longtemps, mais je n'osais pas.

« Quand je vous rencontre dans le corridor, je voudrais vous embrasser, parce que vous êtes bonne. Je demanderai un jour à m'aller chauffer avec vous, et je vous raconterai beaucoup d'histoires. Cela vous distraira un peu du grand travail que vous avez pour surveiller la nourriture de tant de personnes.

« Vous savez, madame, que le pont de l'Adour a été emporté par l'inondation. Tout le monde y est allé voir; moi aussi avec papa et maman. Il y avait tant d'eau que la terre tremblait.

« Soignez-vous bien, madame ; je crois que vous êtes enrhumée, je vous ai entendue tousser au vestibule. Il faut venir acheter des pastilles à papa, qui sera bien content (le père était pharmacien). »

Je ne vois rien, dans cette petite lettre, ni pour le style, ni pour le sentiment, qui ne pût être signé du nom d'un petit garçon du même âge, affectueux et bien élevé. Si, plus tard, des différences notables existent dans le style des jeunes filles et des adolescents, je crois qu'elles sont beaucoup plus littéraires que morales, et que, même à cet égard, il est beaucoup de jeunes filles qui sont mâles et d'adolescents qui sont féminins. Étudions donc, en négligeant pour le moment cette question du sexe, moins importante qu'on ne la fait, les essais de composition littéraire qui sont les premiers revenus dans mes souvenirs ou tombés sous ma main.

II

La composition parlée, récit et description, a devancé la composition écrite. Elle en est toujours la meilleure préparation. Que de secrets l'expression orale n'a-t-elle pas à révéler à l'écrivain ! Il y a une différence notable entre un aimable conteur, comme Alphonse Daudet, et un romancier qui note et qui ne raconte pas, comme Emile Zola. Ce qui est un jeu pour l'un, la part faite aux scrupules de l'artiste qui ne veut pas lâcher son œuvre, est toujours pour l'autre un labeur douloureux. C'est en se jouant aussi, que le petit enfant habitué à dire, je ne dis pas seulement à réciter, de petites histoires, en

reproduit, et bientôt en invente, la plume à la main.

Je ne saurais trop recommander aux mères cette méthode si naturelle de former le jeune écrivain. Je les engagerais surtout à ne pas l'abandonner, quand l'enfant, déjà grandelet, paraît capable de voler de ses propres ailes. C'est alors qu'il peut le plus facilement nous échapper, que nous devons le suivre de l'œil, pour contrôler, plutôt que pour diriger, ses libres ébats dans le monde de l'imagination et de l'art.

La tendance n'est pas rare, chez les enfants des deux sexes, de grouper deux ou trois de leurs camarades pour leur débiter d'amusantes histoires. Aux yeux des parents, cela ne tire pas à conséquence. Ils auraient cependant beaucoup à apprendre sur le caractère, l'intelligence et les dispositions morales de leurs enfants, s'ils se laissent aller eux-mêmes à écouter ces historiettes-là. La plupart du temps, ils ne le font que pour en rire, comme d'une petite manie insignifiante. Ainsi faisait la mère de G. Sand, qui, sa couture à la main, écoutait à demi les « petits romans » d'Aurore, enfermée entre quatre chaises. Quelle mine précieuse d'observations de toute sorte, dans ces jolies rapsodies d'un enfant de trois ou quatre ans !

III

Des enfants qui aiment tant raconter doivent se servir de la plume avec assez de facilité, comme bien vous pensez. Hélène eut, sans culture classique, pour ainsi dire, le style élégant, clair et enjoué.

Vers onze ans, elle fut mise en classe. Un soir la mère, transportée de joie, vint embrasser ses petites et leur dit : « On offre cinq cents francs de plus à votre père, et nous allons pouvoir vous faire donner de l'instruction. » Hélène fila en pension. Ses maîtresses la trouvèrent ignorante de ce qu'elles enseignaient ; mais elle mit vite l'orthographe, d'instinct, et se trouva d'emblée à la tête des petites filles de son âge pour la composition française.

On donnait à rapporter par écrit une historiette, un conte, une description, dont la maîtresse leur avait fait la lecture. Ce devoir ne se donnait qu'une fois par mois, et il n'était guère corrigé. On demandait encore la transformation en prose d'une fable, d'une pièce de vers. Les enfants n'apprécient pas beaucoup cette manière de composer. La plupart sont gênés par la difficulté de présenter autrement une idée dont ils ont l'expression sous les yeux, et plusieurs se contentent de copier tout uniment le texte, sans y rien changer que la coupe des lignes et les majuscules du commencement.

Les petites filles du couvent avaient en mains un recueil de devoirs de toute sorte, véritable clef destinée à ouvrir tous les tiroirs de la maigre science qu'on leur offrait. Là se trouvaient intercalées, au milieu d'analyses grammaticales et logiques, et de conjugaisons variées, des dictées et des lettres toutes faites pour chacune des principales circonstances de la vie. Hélène prit grand plaisir à ce livre ; mais, au lieu de pâlir sur la grammaire et la géographie, elle lisait et relisait les exercices d'orthographe et de style qui la récréaient.

Au premier de l'an, c'était une véritable débauche de lettres, comme dans toutes les institutions de cette époque. Hélène, à l'imitation des autres, fit une véritable montagne de brouillons. Celles qui écrivaient le plus de lettres passaient, aux yeux de leurs compagnes, pour des filles de bonnes maisons. Aussi quelques-unes, petits Balzacs novices, après avoir travaillé aux compliments des parents les plus proches, imaginaient des cousins, des oncles, toute une légion d'amis et de connaissances, dont la poste aurait été bien embarrassée de trouver les adresses. Bien entendu, on fourrait dans sa poche toutes ces lettres, qui ne devait point partir, et qui étaient simplement destinées à l'effet. Du 15 décembre à la Saint-Sylvestre, on ne s'occupait guère à autre chose ; les maîtresses étaient bien aises de distraire les enfants par ce moyen, et s'occupaient, de leur côté, avec les plus grandes, à la confection d'ouvrages devant servir de cadeaux au jour de l'an.

Le livre d'Hélène avait passé sous les yeux de ses frères, qui lui avaient signalé des inepties qu'elle n'avait pas remarquées, lisant pour se récréer simplement. Cette leçon ne fut pas perdue. Une petite fille du nom d'Elisabeth, placée à côté d'elle, copiait servilement le texte de son livre, ce dont Hélène riait comme une folle. Elisabeth était externe. « Tu écris à tes parents que tu voudrais bien leur souhaiter de vive voix la bonne année, disait Hélène. Qui t'empêchera de le faire ? Efface de « vive voix ». Tu leur dis encore que tu veux leur faire oublier ta conduite inqualifiable par ton application et ta sagesse... Ne mets pas cela non plus : tu es la plus sage de nous toutes, tu vas avoir un tableau d'honneur à leur pré-

senter... Pourquoi prends-tu tout ce qui est là, la longue vie de Mathusalem... la bonté du Père éternel... la postérité aussi nombreuse que les étoiles du ciel... la santé du Pont-Neuf ?.. » Mes frères ont trop fait leurs gorges chaudes de cela, pour que je l'emploie ! Fais comme on m'a appris : ferme ton livre, et écris ce que tu as dans la tête. — Je n'y ai rien, disait Elisabeth. — Tu crois, répliquait l'autre. Voyons. Tu aimes ton père et ta mère, tes frères te donnent bon exemple par leur travail. Dis-leur cela, et souhaite-leur du bonheur pour le plaisir que tu en reçois. Tu vois arriver avec plaisir le premier jour de l'an pour leur dire toutes sortes de choses aimables, et pour avoir des bonbons : on peut l'avouer aussi... »

Et Hélène, au lieu et place des maîtresses qui ne comprenaient que la moitié de leur rôle, donnait une leçon de travail épistolaire à sa docile amie.

« Et, quoique ce soit une lettre de premier de l'an, tu peux raconter aux autres parents à qui tu écriras toutes choses autres que des souhaits avec des mots qu'on ne comprend pas. On me l'a dit chez nous, quand j'ai fait la lettre de marraine. Tu peux raconter tes petites histoires, les amies que tu as, si tu t'amuses beaucoup, ce que tu aimes le plus à table, si l'on a été malade chez toi, enfin tout ce qu'on se dit, quand on est ensemble. Pour papa et maman, que nous voyons tous les jours, c'est plaisant de leur écrire ! Les maîtresses ont dit que c'était plus respectueux que de leur parler. Je ne sais si je leur donnerai ma lettre. Mes frères n'en présentent point, eux. Ils appellent cela des sornettes ! Pour eux, ils souhaitent tout simplement la bonne année, en promettant que l'année prochaine les rendra mécon-

naissables, tant ils vont travailler et se montrer doux et obéissants ! Et papa leur dit : « C'est ainsi toutes « les veilles de jours de l'an ! » Et maman : « Quand « est-ce que les promesses deviendront des réalités ? » C'est, je l'avoue, bien plus commode, une lettre : avant qu'on l'ouvre, on embrasse, puis on se sauve, et quand on revient, les parents ne pensent plus à leurs petits sermons. Toi qui es sage, tu ne peux comprendre ce qu'il y a d'ennuyeux à ces cérémonies, pour un enfant qui ne l'est pas assez, et je suis dans ce cas. Il me semble que je suis un monstre de fausseté. »

Hélène, durant ces quinze jours, où l'on ne récitait pas la moindre leçon, bavardait comme une pie, tout en écrivant des brouillons de lettres, à faire croire qu'elle allait en monter boutique.

IV

Si l'on compare les institutions de demoiselles d'autrefois avec celles d'aujourd'hui, sans parti pris, on doit s'incliner devant ces dernières, pour l'esprit d'ordre, l'administration et la réglementation des études. J'en connais une, que je n'hésiterai pas à donner comme un modèle excellent à imiter. Là, toutes les élèves, à quelque condition qu'elles appartiennent, si elles sont passablement douées, aprennent à écrire avec facilité, et quelques-unes avec distinction.

On ne s'y borne pas à faire écrire pour apprendre à écrire, à indiquer en quelques mots les préceptes généraux de cet art si simple, mais si susceptible

d'être compliqué, à corriger les erreurs, et à indiquer ce qu'on aurait dû mettre à la place. On s'attache à former le style oral, qui est la moitié du style écrit.

Dans ce pensionnat, à l'exemple de ce qui se faisait chez Mme de Maintenon, on a imaginé des soirées dites littéraires. On y entend de jeunes conférencières ; on y lit les devoirs les plus avantageusement notés dans la semaine. Cela fait naître des observations que personne n'oublie, grâce aux mille incidents qui s'y rattachent. On y propose des énigmes historiques, et l'esprit s'y livre à des jeux, comme dans les réunions de la bonne compagnie. Comme cela a lieu dans l'imposant salon de la maison, et sous l'œil de la maîtresse, rien ne passe en contrebande, pas un geste, pas une manière triviale, pas une faute. On redresse les torts faits à la langue et aux façons, et les jeunes filles, simplement, y rivalisent de grâce, de retenue et de bon maintien. On y joue quelquefois des comédies improvisées et exécutées par les grandes, et l'on finit, au grand assentiment de toutes, par des danses modérées et gracieuses.

Dans les premières années, on se contente d'alimenter la mémoire par des sujets lus deux ou trois fois. Peu après, c'est un proverbe ou une sentence à développer, sans canevas toutefois. Le style épistolaire est soigneusement étudié à tout âge ; on apprend aux élèves les formules et les convenances de ce style, habitude négligée souvent par ignorance ou par défaut d'éducation.

A la fin de chaque trimestre, la maîtresse exige de chaque élève une lettre à cœur ouvert, où l'on doit lui parler de son goût ou de son antipathie pour tel ou tel genre d'étude. Il lui arrive parfois d'en-

tendre des choses pénibles, de vilains rapports, des confidences tenues secrètes, des plaintes que l'on croit justes ; mais elle est courageuse et disposée à toutes les épreuves, quand il s'agit de l'intérêt de ses élèves. C'est là, d'ailleurs, un excellent moyen de connaître à fond les caractères, et de savoir comment chacun demande à être dirigé. Nombre de ces lettres sont délicieuses d'abandon, de franchise tendre et respectueuse, d'élan, d'admiration et d'enthousiasme.

Le manuel de littérature en usage dans cet établissement n'est pas volumineux : un mince traité permettant de vite apprendre par cœur ce qu'il importe le plus de connaître : les principales figures et leurs définitions, les divers genres de composition, etc. « Les hommes qui ont un génie pénétrant et rapide, a dit saint Augustin, profitent plus facilement dans l'éloquence en lisant les discours des hommes éloquents qu'en étudiant les préceptes mêmes de l'art. » Cette maxime est largement appliquée par le génie facile des fillettes. A l'aide de morceaux choisis dans les chefs-d'œuvre de tous les siècles, on orne leur esprit de richesses incalculables. Ces morceaux sont plutôt relus qu'appris de mémoire ; ce sont des exemples à reproduire.

Tous les devoirs sont corrigés aux élèves. La sous-maîtresse fait un tableau des principales erreurs ou des passages à admirer, et on le soumet au jugement de la classe entière. Les aspirantes au brevet viennent trois par trois, pendant les études, chez la directrice, lire elles-mêmes leurs compositions et en entendre le jugement scrupuleux et détaillé.

Passons vite aux résultats produits par ces exercices de style, qui se traitent deux fois la semaine

chez les petites, trois fois chez les moyennes, tous les jours chez les grandes.

Une fois, la sous-maîtresse avait donné, pour le rapporter le lendemain, un devoir dont le titre était formulé ainsi : « Quel est le métier que vous voudriez avoir ? » Il y eut des réponses pour tous les goûts et toutes les vocations. « Moi, je voudrais être reine, et faire le bonheur de mon peuple, disait l'une. » J'aimerais être rentière », faisait une autre ; — « Moi, institutrice ». Beaucoup répondaient : Moi, je voudrais être comme maman. »

Le devoir d'une petite de sept ans n'avait que deux lignes : « Je suis encore trop jeune pour penser à quel métier je pourrai me livrer plus tard. » — « Cette réponse, fit observer la maîtresse, n'est pas de vous ; l'on eût mieux fait de vous laisser traiter le sujet, sans émettre une réflexion. Voici, pour votre confusion, comment la petite Louise a compris son travail (Louise a dix ans) :

« Puisque vous tenez à savoir, ma chère maîtresse, le métier que je trouve le plus à mon goût, je vous dirai que c'est celui de modiste. Les modistes sont toujours habillées à la mode, ne se salissent pas en travaillant.

« Je trouve aussi que les magasins des modistes sont bien jolis, avec tous ces étalages de chapeaux, de bonnets, de plumes, de dentelles et de rubans. Je serais si contente de toucher beaucoup de soie, de tulle, de velours ! Une modiste qui a bâti un chapeau bien tourné avec des plumes et de jolis nœuds, et qui a contribué à rendre belle une femme laide : doit être bien heureuse ! Si mes parents le veulen je serai modiste. »

Je pourrais citer plusieurs essais du même genre, signés par des fillettes d'à peu près le même âge.

Les pensionnaires trouvaient parfois le temps des études long et fastidieux. La directrice leur conseilla de composer le journal de leur vie, et, pour ce faire, leur distribua des cahiers à couvertures roses, « roses, disait la maîtresse, comme vos rêves ». Si les grandes, poètes à outrance et à imagination vagabonde, mais prudentes, fermaient avec soin leurs secrets, les petites les laissaient facilement errer sur les tables. Parfois, quand les enfants dormaient, la directrice, faisant la dernière ronde, aimait à se faire un peu de bonne humeur en lisant certains de ces cahiers roses qui traînaient.

Une petite Lucie, paresseuse et dissipée, se croyant la plus grande pécheresse de la terre, chaque soir, dans son journal, demandait avec candeur à Dieu, à la Vierge et à tous les saints, le pardon de ses forfaits. Elle les mentionnait tous. J'en cite deux ou trois, entre cent. Elle se croyait damnée, parce qu'elle s'était trouvée jolie, et avait été fière d'une robe neuve. Quel réjouissant aveu ! « Aujourd'hui, à table, pour poser, j'ai fait la difficile. Je savais que c'était bon ; mais parce que d'autres ont refusé, j'ai refusé, moi aussi. Sotte que j'étais ! J'ai bien été punie. Toute l'après-midi ce plat manquait à mon estomac. Ce que l'orgueil peut vous faire faire ! On ne m'y reprendra plus. Si encore la maîtresse avait insisté ! Mais point. On a remporté le plat, et j'avais envie de pleurer, car je suis gourmande, et j'aime tout. » Lucie avait neuf ans, tout au plus. C'était la plus naïve dans la confession des torts qu'elle s'im-

putait. D'autres y mettaient un peu de coquetterie, pour ne pas dire un autre mot.

Voici quelques échantillons du style de nos pensionnaires presque grandes.

Le premier devoir, d'après une image dont il fallait deviner le sens, est d'une enfant de douze ans (1), bien élevée dans sa famille, mais avec des tantes un peu affectées dans leurs manières et leur langage. L'école n'avait pas tout à fait corrigé ce défaut chez la petite fille.

« LA POUPÉE MALADE

« Ma poupée, ma chère Lili, est malade, gravement malade, hélas ! Jugez de mon inquiétude. Elle ne mange plus, ne répond plus à mes caresses.

« Une fièvre violente la dévore et la consume ; elle voudrait boire sans cesse de l'eau fraîche ; mais, de peur d'augmenter son mal, je n'ose lui donner que de la tisane.

« Tous les moments de loisir que me laissent la classe et les leçons, je les passe à son chevet, et, sans

(1) Nous sommes ici un peu loin du berceau. Mais il est bon que les mères et les éducateurs aient toujours présents dans la pensée, et le point de départ, et le but à atteindre. Ce qui est vrai pour l'âge de dix ou douze ans, l'est souvent pour l'âge de cinq à sept ans, et réciproquement. C'est pourquoi un homme compétent, dans la matière, s'il en fut, Jean Macé, m'écrivait, à propos de l'*Education morale dès le berceau* : « Ce que vous dites de l'éducation dès le berceau a son application pratique bien au-delà du berceau, mais vous avez mille fois raison ; c'est au berceau que l'éducation doit commencer, et c'est peut-être là qu'elle a le plus d'importance. »

les instances de ma mère, je veillerais Lili toute la nuit. Le délire de ma poupée fait peine à voir ; elle crie, s'agite en tout sens, et prononce des mots inintelligibles pour toute autre que moi. Ce qu'elle dit me navre ; elle repousse la mort qu'elle croit voir, m'appelle à son secours, puis me console par des adieux touchants.

« Le docteur craint, je le vois bien, de me dire la vérité ; autant que je puis la deviner, nous sommes en présence d'une fièvre cérébrale, d'une intensité peu ordinaire, et due sans doute à quelque imprudence de ma bonne, qui aura laissé Lili au soleil sans son chapeau.

« Pensez à l'étendue de mon malheur, si je venais à perdre ma pauvre Lili, si bonne, si douce, si intelligente !

« Aujourd'hui, à la suite d'une crise effroyable, j'ai envoyé cherché ma meilleure amie, pour lui demander quelques conseils. Je lui ai fait signe d'entrer bien doucement, car Lili reposait un peu, si l'on peut appeler repos un sommeil agité, avec des sons rauques qui s'échappent de sa gorge suffoquée.

«Le berceau de la chère petite est placée sur une table ; son chapeau, qu'elle m'a demandé tout à l'heure dans son délire, est là et semble adresser des reproches à ceux qui étaient chargés de veiller sur cette frêle existence.

« Pauvre Lili, doux trésor, ne t'en va pas ! Que deviendrais-je sans toi ?

« La triste impression que je vois peinte sur le visage de mon amie me montre que tout espoir est fini. En effet, si vous voyiez les ravages que la maladie a déjà faits sur ce visage, naguère si rose et si

plein de santé, vous en seriez émus, j'en suis sûre, pour si indifférents que vous soyez.

« Faisons une bonne prière : Dieu seul peut la sauver aujourd'hui. Si le ciel exige de moi ce sacrifice, je sens bien que je pleurerai toujours.

« Je pleurerai, comme la Rachel de l'Ecriture, *qui ne veut pas être consolée, parce que ses enfants ne sont plus.*

« D. A. »

Voici, avec un peu moins de prétention, plus de maturité et une grande vérité de sentiment, la lettre d'adieu d'une jeune élève de quatorze ans à une élève devant quitter le pensionnat :

« Ma bien chère Marie,

« Mademoiselle A. (la maîtresse) nous a dit de vous écrire pour vous faire nos adieux. Que dois-je donc vous dire ? Ah ! vous le savez, vous l'avez deviné. Je vous dirai seulement que je suis triste, oh ! mais bien triste de vous voir partir.

« Si j'étais poète, je vous ferais des vers pleins de choses aimables ; mais je sais que vous accueillerez aussi bien que le plus beau poème ces seuls mots que mon cœur, encore plus que ma bouche, dira tout bas à votre oreille : je vous aime, je ne voudrais pas que vous partiez, je ne vous oublierai pas. Rappelez-vous ce que disait Marie Tudor pour Calais, et pensez qu'il en est ainsi de moi. Votre nom est dans mon cœur.

« Je suis fière, chère Marie, d'avoir été choisie par vous pour amie. Tant d'autres de mes compagnes auraient été heureuses de donner ce titre sacré à la meilleure élève de la pension !

« Certes, c'était bien à vous, chère amie, que revenait le droit de commencer ce cahier d'honneur qui sera comme les Annales de la pension. Aucune de nos compagnes ne vous enviera ce privilège, parce que toutes elles ont dû rendre justice à votre bon cœur et apprécier vos nombreuses qualités.

« Vous laissez d'impérissables souvenirs ici, ma bien chère amie, et quand on parlera de Marie..., ce sera pour la citer comme le modèle des élèves sages et studieuses. Je voudrais, à mon tour, lorsque je quitterai la pension, faire parler de moi comme on le fait de vous en ce moment. C'est là une gloire à ambitionner ardemment, c'est même une gloire plus enviable que bien d'autres.

« Au chagrin que me cause votre départ, se mêle un sentiment de consolation. Je suis contente que toutes vos compagnes vous regrettent et de voir que vous emportez la sympathie, l'estime et l'amitié de nos bonnes maîtresses.

« En finissant ma lettre, chère amie, je vous répète encore ce que je vous ai dit au commencement, que je vous aime, que je vous aimerai toujours. Je vous embrasse bien tendrement en vous disant adieu. Ah ! que ce mot est dur à prononcer et qu'il a d'amertume ? « A. B. »

Autre sujet, un peu plus sérieux, traité par une petite de quatorze ans :

« LA FEMME DE MÉNAGE.

« Chère Louise,

« Nous voici déjà de grandes filles, ma sœur et moi, et sur le point de quitter le pensionnat où nous

avons passé tant de jours heureux. D'autres études nous réclament, et ma mère nous a écrit : « Il est « temps, mes chères filles, que je vous initie aux « travaux du ménage ; je tiens à compléter moi-même « votre éducation de ce côté-là ; car une femme qui « ne sait pas être une femme d'intérieur est une « imperfection que le monde méprise et que la nature « désavoue. » Voulant surprendre notre mère et lui épargner de la peine, nous avons acheté divers traités de cuisine, des manuels à l'usage des femmes de ménage, que sais-je encore ?

« C'était inutile !...

« Notre maison vaut bien tous les livres du monde ; elle est citée, à dix lieues, comme un modèle de tranquillité, de paix et d'harmonie. Notre père est, dit-on, le plus heureux des hommes ; et nous-mêmes, nous avons été élevées de telle sorte que nous nous plaisons partout. Nos domestiques et nos voisins se jetteraient au feu pour nous, s'il le fallait ; nos amis, et ils sont nombreux, nous admirent sans critique et sans envie. Tout ce qui nous touche de près ou de loin respire un air de bonhomie, qui dilate et épanouit le cœur. Il n'est pas jusqu'aux chats et aux chiens de la maison qui ne fassent mentir le proverbe : ils se lèchent et folichonnent ensemble, à qui mieux mieux, dans le pré qui est devant la maison.

« Mais ce paradis terrestre, qui le cultive si bien ? Cette île de plaisir, quel en est le Christophe Colomb ? C'est notre chère maman, une maman jolie comme une rose de mai, propre, diligente, active, comme la fourmi prévoyante, et cela sans bruit, sans fracas d'aucune sorte. Toujours levée à la même heure, ni trop tôt, car elle aime mieux être aimée qu'applaudie,

ni trop tard, ce qui affaiblit le corps, et mine parfois les maisons les plus solidement établies. Elle veille au soin des appartements, se réserve pour elle tout ce qu'il y a de plus fragile et de plus délicat. Mon père n'a jamais trouvé le déjeuner en retard ; il rentre, un sourire et de bons baisers l'attendent.

« Je ne dirai rien du service, ni des mets simples, sagement variés et bien accommodés, ni surtout du café... Qui n'a pas bu du café de maman, ne peut avoir une idée du nectar servi aux immortels de l'Olympe ! Je t'endends me dire : « Quelle sensuelle, cette petite ! Son nez fin et pointu pourrait bien appartenir à une gourmande. » Sensuelle ! Gourmande ! Mais je crois que, pour être heureuse et plus apte au travail, il ne faut pas négliger le corps. Et, comme Chrysale :

Guenille, si l'on veut, ma guenille m'est chère.

« Après chaque repas (tout est si bien ordonné !), un peu de chant et de musique, quelques lectures intéressantes. Mon père repart. Alors un autre genre de travail recommence. C'est la couture, l'entretien du vieux linge et des vêtements. Aujourd'hui on fait la lessive, on repasse ; une autre fois, on s'occupera de la toilette de la maison, de haut en bas. Jamais, chez nous, l'ouvrage n'est ajourné, sous aucun prétexte de froid ou de chaleur, de ceci ou de cela, toute chose a son temps marqué, comme sa place aussi.

« Ma mère reçoit, mais peu, la manie des visites étant reconnue depuis longtemps comme un abus. Nous n'avons pas adopté un jour de réception, et maman accepte une amie aussi bien un jour de grand

travail. Elle n'a pas honte qu'on la trouve en robe d'intérieur, et elle ne s'en excuse jamais. Il y a des gens qui se figurent qu'une femme de ménage doit invariablement avoir les vêtements sales, la figure enfumée et les mains calleuses, usées par l'eau de vaisselle et l'épluchage des légumes. Rien de tout cela ne se voit chez nous.

« Le soir venu, mon père, après son repas, n'a jamais senti le besoin d'aller au café : nous lui suffisons. Maman trouve dans son esprit cultivé une foule de choses à dire, toujours nouvelles, toujours charmantes, parce qu'elle les assaisonne des richesses de son cœur, qui sont inépuisables.

« Et le jour finit comme il a commencé, c'est-à-dire par une pensée de reconnaissance envers le bon Dieu qui nous veut si heureux.

« J'ai fait de bonnes études, chère Louise ; toutes mes maîtresses ont été satisfaites de moi. J'urais pu briller par mes agréments littéraires, a-t-on dit quelquefois. J'aime mieux être comme maman, j'aime mieux être une femme de ménage.

« M. P. »

V

Je ne sais si je me trompe, mais on voit dans ces essais de petites filles, autre chose que le souci du détail et que l'expression de l'émotion figitive. On y voit du bon sens, de la mesure, et assez de suite dans les idées. Dans l'une d'elles, est traitée avec beaucoup d'ordre, de clarté et d'indépendance, une question sérieuse d'économie domestique. C'est de la même

manière simple, élégante et raisonnable, que ces demoiselles, dès l'âge de onze ou douze ans, composaient sur des sujets d'histoire, même de littérature et de pédagogie. Les textes de narrations, de descriptions et dissertations, portaient plus souvent sur des objets d'expérience commune que sur des objets artificiels et abstraits, si bien désignés par le nom fabuleux de *laïus*. Presque toutes y réussissaient au moins aussi bien (et je ne surfais pas leur mérite) que l'auraient pu faire des garçons du même âge, d'intelligence ordinaire, dressés pour le mieux d'après les méthodes classiques.

Où seule l'élite des garçons aurait pu l'emporter, c'est dans l'ordre et l'enchaînement des idées. Je me hâte aussi d'ajouter que les maîtresses de ce pensionnat, élevées elles-mêmes en grande partie d'après les méthodes en usage pour les femmes, n'exigeaient pas sérieusement ces divisions tranchées, ces plans bien tracés, cette composition bien ordonnée, ces dispositions et ces vues d'ensemble, qui ont tant d'importance aux yeux de la plupart des professeurs de lycées.

A ceux qui trouveraient que la femme s'y décèle par la délicatesse ou la continuité du sentiment, je répondrais par un seul exemple, qu'à mon grand regret le défaut d'espace m'empêche de reproduire ici, c'est la lettre si délicieusement tendre et affectueuse, et assez précieuse aussi, que Benjamin Constant écrivait à sa grand'mère, à l'âge de douze ans.

Mais toutes les qualités de style et de composition dont il est question plus haut, ce sont là choses qui s'apprennent. On peut enseigner sans trop d'efforts une logique artificielle, même aux esprits qui

ont naturellement très peu de logique. J'ai corrigé pendant de longues années les devoirs d'histoire et de littérature des demoiselles les plus avancées de cette institution, et j'appelais sans peine leur attention sur ces obligations essentielles de l'écrivain. Je ne trouvais pas ces jeunes filles plus réfractaires à mes avis que la plupart des jeunes gens, aspirants ordinaires au baccalauréat, dont il m'est passé par les mains des centaines.

L'ordre et la suite des idées sont si peu l'apanage exclusif des hommes parlant ou écrivant, que M. de Buffon dut en rappeler la nécessité aux écrivains et aux orateurs du siècle le plus brillant et le plus riche en idées de notre histoire littéraire. Combien, en effet, aujourd'hui comme autrefois, d'illustres auteurs manquent de ces précieuses qualités, parce que personne ne leur en a donné l'exemple, enseigné ou conseillé l'usage ! M. Renan attribue aux exercices scolaires du petit collège où il a fait ses études, ses plus sérieuses qualités d'écrivain : je leur dois, dit-il, « la clarté de mon esprit, en particulier une certaine habileté dans l'art de diviser, art capital, une des conditions de l'art d'écrire (1) ».

Quand notre enseignement féminin se sera normalement constitué et développé, on pourra juger, sur enquêtes vraiment expérimentales, la fameuse question de l'égalité ou de l'équivalence des aptitudes intellectuelles et littéraires des deux sexes. Jusqu'ici elle n'a été faite que sur des adultes, sur des cas exceptionnels, et par des juges prévenus, dont presque toujours le siège, d'avance, était fait.

(1) *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, p. 246.

Si l'on consulte le rapport si remarquable et si intéressant de M. Buisson sur l'exposition scolaire de Philadelphie, on voit que l'expérience a pu déjà être faite aux Etats-Unis et donner des résultats significatifs. Ni dans les devoirs des écoles supérieures, ni dans ceux des écoles de grammaire, on ne remarque des différences sérieuses entre les deux sexes, soit pour le fond, soit pour la forme des compositions : seulement l'aplomb et l'orgueil national sont plus tempérés de sensibilité délicate chez les jeunes filles. D'ailleurs égalité parfaite, quant à la maturité précoce et à l'énergie des idées, comme il convient à des enfants dont l'esprit est ouvert librement à toutes les préoccupations d'un peuple de politiciens et d'hommes d'affaires. Il va sans dire que, même chez les tout jeunes, dont le dogmatisme et l'âpreté de secte n'ont pas encore durci la tendre écorce, la franche gaieté, l'innocente malice et la naïve humour se donnent large carrière. L'équerre et le compas classiques n'ont pas, on le sent, passé par là.

Tant de liberté, que nous en trouverions, nous autres Français, peut-être un peu trop. « Que dites-vous de cette libre penseuse de douze ans, qui parle d'une jolie petite église, « où toutes les bonnes gens « vont le dimanche pour voir leurs voisins et mon- « trer leurs beaux habits ? » et de ce gamin de onze ans qui se marie, perd sa femme et constate qu'après avoir beaucoup pleuré, il ne tarda pas à se consoler, et fut aussi heureux qu'auparavant ?... W. Bur, H. *St.*, homme d'Etat de quatorze ans, écrit au général Grant qu'il est à sa place à la présidence, mais ce n'est pas la coutume de se faire élire une troisième fois : « Il imagine qu'il ne voudra pas violer les lois

« de son pays. » La jeune Amanda pense qu'il vaut mieux prêcher d'exemple que de paroles ; elle trouve absurde qu'un papa tire de sa poche une chique de tabac ou sa pipe devant ses fils et leur dise : « Si je « vous prends à fumer ! »

Ce petit ton décidé, Laura D... ne craint pas de le prendre vis-à-vis de ses concitoyens : les générations actuelles sont dures et froides, et, pour elles, le principal attrait, c'est l'argent (elle regrette de le dire) : « Nous sommes un peuple intelligent, mais « sommes nous aussi honnêtes qu'intelligents ? (1). »

Faut-il s'étonner qu'ainsi formées dès l'âge le plus tendre, les femmes de lettres américaines n'aient rien de cette mièvrerie et de cette préciosité sentimentale dont beaucoup trop d'auteurs mâles donnent chez nous l'exemqle ? Il s'est produit, là-bas, depuis un certain nombre d'années, une littérature d'écrivains *naturalistes* qui n'ont rien de commun avec nos descripteurs des choses de la nature. Les femmes brillent au premier rang dans cette école littéraire, « réfutant le préjugé trop répandu qui veut que les femmes aient à un degré médiocre l'intelligence de la nature... Point de rêveries alanguissantes sous les grands arbres, au bord des eaux... Elles s'en gardent tout autant que les hommes. Elles ne tombent pas non plus dans le mysticisme religieux ; elles aiment l'activité, l'exercice au grand air ; elles ont lu Emerson et Agassiz, elles sont frottées de science et de philosophie ; mais d'abord elles sentent la nature pro-

(1) E. Dreyfus-Brissac, *l'Education nouvelle*, p. 281, d'après le rapport de M. Buisson, et à propos des *Devoirs des écoliers américains*.

fondément et passionnément, elles savent la *décrire dans son ensemble et dans ses détails*. C'est avec *discrétion* qu'elles ajoutent cà et là quelques figures à leurs paysages ; l'élément romanesque se manifeste à peine (1). »

A la bonne heure ! Voilà un brave exemple donné par les dames d'Amérique aux dames et aux damoiseaux d'Europe !

Mais, sans sortir de chez nous, ne trouverions-nous pas plus d'un exemple de femmes pouvant montrer que, dans les moyennes cultivées, la balance penche aussi souvent de leur côté que de celui des hommes ?

Je lis dans un rapport de M. Vapereau sur l'examen pour le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales institutrices :

« Il y a un progrès marqué, soit dans les compositions, soit surtout dans les épreuves orales. Nos aspirantes, même celles qui ont échoué, ont fait preuve de plus de savoir, de plus de goût et de culture littéraire, d'*un jugemeut plus ferme et plus personnel, de plus de faculté d'assimilation, d'un plus grand art de composer, d'ordonner et d'enchaîner les idées,* d'une plus grande sûreté de parole, de plus d'assurance et d'autorité, en un mot, de plus de qualités essentielles aux fonctions de l'enseignement (2). »

Je lis, d'autre part, dans un rapport de M. Brouard, sur les examens pour le certificat d'ap-

(1) Extrait d'un article de M. Th. Bentzon sur le *Naturalisme aux Etats-Unis* ou la *Bibliothèque du plein air (Outdoor library)*, *Revue des Deux-Mondes*, 15 septembre 1889.

(2) *Revue pédagogique*, 15 sept. 1886.

titude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales. « Pour le sujet de pédagogie, la plupart des candidats se sont jetés dans une psychologie nuageuse, dans des considérations abstraites sur le jugement, considérations qui, pour le moment, n'étaient que des hors-d'œuvre. Au lieu de prouver qu'ils avaient lu, *non multa, sed multûm*, de faire d'heureux emprunts de pensées et même d'expressions aux auteurs qu'ils avaient dû particulièrement étudier, et dans lesquels la question se trouvait presque traitée à l'avance, ils ont préféré se rapporter à leurs manuels ou bien à des traités de philosophie peu à leur portée, rassembler des pièces de rapport, des souvenirs à demi-effacés (quelquefois fidèles au point d'éveiller de fâcheux soupçons), et c'est ainsi qu'ils ont présenté une œuvre souvent sans unité, mal ordonnée et ne contenant à peu près rien de personnel (1). »

J'extrais encore ceci d'un rapport du même inspecteur général, sur un examen de même ordre, ayant eu lieu à une date postérieure. « Je n'ai rien à ajouter aux observations que j'ai déjà présentées sur les défauts ordinaires des compositions écrites ; ces défauts sont toujours les mêmes : tantôt le sujet n'est point compris, tantôt les idées sont jetées sans ordre ou rendues dans un style qui n'est point acceptable. Tantôt aussi on veut s'élever plus haut que ne le comporte la matière, et l'on tombe dans l'emphase ; alors viennent les grands mots, les phrases à effet par lesquelles on s'efforce vainement de faire illusion

(1) *Revue pédag.*, 15 nov. 1883.

sur le vide ou la pauvreté de la pensée. Nous ne cesserons de répéter aux candidats que la simplicité, le naturel, la correction, sont les qualités du style qu'ils doivent avant tout rechercher (2). »

Récuserez-vous le témoignage d'hommes aussi compétents ? Ainsi, quand il s'agit, des deux côtés, de personnes formant une espèce d'élite en dehors de la moyenne, les qualités qui sont les attributs spéciaux de l'homme manquent souvent chez des adultes déjà mûrs et très instruits d'ailleurs, et on remarque chez les femmes un effort très heureux pour atteindre ou perfectionner ces mêmes qualités. C'est là déjà un commencement d'enquête fort sérieux : mais ne soyons pas trop impatients, ne nous hâtons pas de conclure. Je me borne à exprimer le soupçon que le dernier mot sur le génie des femmes n'a pas encore été dit, et l'espoir qu'elles auront à cœur de reviser, en beaucoup de points, les jugements si durs et si tranchants de beaucoup d'hommes à leur égard.

(1) *Revue pédag.*, 15 juin 1886.

FIN

TABLE DES MATIÈRES

Paris. — Imprimerie Henri JOUVE, 15, rue Racine.









